

Ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige 1.klassinger.

Sett i lys av barnehagebakgrunn og begynneropplæringen i skolen.

Skrevet av Ida Olving Lund



Masteroppgave i pedagogikk allmenn studieretning

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Universitetet i Oslo

Vår 2008

Veileder: Professor Kamil Z. Özerk

”Ja!”

***Et bilde sier mer enn tusen ord
i følge svært pålitelige kilder,
men et ord kan sette enda større spor
og si deg mye mer enn tusen bilder.***

Dag Evjenth, 2000 s 72

Innhold

Forord	3
Innledning	4
1.0 Om tospråklighet	6
1.1 Vygotsky og tospråklighet.....	8
1.2 Dual- isfjell- modellen	9
1.3 Terskelnivåhypotesen.....	10
1.4 Additativ og subtraktiv språklæring.....	11
1.5 Simultan og suksessiv tospråklighet.....	11
1.6 Innputt og inntak	11
1.7 Funksjonell tospråklighet	12
2.0 Ordforrådsutvikling	13
2.1 Å kunne et ord	14
2.2 Å lære et ord.....	16
2.3 Kvantitativt eller kvalitativt ordforråd	17
2.4 Under- og overgeneralisering	19
2.5 Kategorisering av ordene i et assosiasjonsnettverk	20
2.6 Reseptivt og produktivt ordforråd	22
2.7 Tause perioder	23
2.8 Innholdsord og funksjonsord	24
2.9 Hvordan lærer vi ord?	24
2.10 Hvor mange ord når?.....	27
2.11 Å måle barns ordforråd –andre undersøkelser	29
2.13 Hvordan styrke ordforrådet?	41
3.0 Metode, design og utvalg.....	46
3.1 Validitet.....	47
3.2 Reliabilitet	48
3.3 Vurderingsnivå	49
3.4 Testen	50
3.5 Resultatene	52
4.0 Sammenfatning, avslutning og konklusjon.....	64
Litteratur:	67
Vedlegg:	71

Oslo, mai 2007

Forord

Denne oppgaven har vært både lærerik og utfordrende å arbeide med. Det har vært en tidkrevende, men spennende prosess. Resultatet er jeg nå stolt av å presentere her.

Jeg vil gjerne få takke min veileder, Kamil Z. Øzerk, for at jeg har fått være med på hans prosjekt og gjøre masteroppgaven min i samarbeid med han. Det har vært både lærerikt og inspirerende, selv om det naturlig nok også har vært stunder med frustrasjon.

Jeg vil også takke medstudent, Kristine Berland, for støtte og gode samtaler når ting har gått litt trått og for klargjørende og inspirerende ord.

Jeg vil også takke mamma og pappa og Åse, min kjære søster, for utallige kaféturer og motiverende ord og konstant støtte gjennom hele arbeidet med oppgaven. Åse, tusen takk for at du har tatt deg tid til korrekturlesing mellom amming og bleieskift. Mamma, tusen takk for at du også har tatt deg tid til å lese og rette oppgaven. Pappa vil jeg også takke for praktisk hjelp til scanning, trykking og innbinding av oppgaven.

Mine gode, gode venninner, takk for deres interesse og gode samtaler gjennom arbeidet.

Jeg tror det hadde blitt svært vanskelig å komme i havn med denne oppgaven uten dere, alle sammen!

Ida Olving Lund

Innledning

Jeg valgte å skrive om minoritetsspråklige barn og barnehagens betydning forskolegang for denne gruppen. Dette valgte jeg fordi det er et svært aktuelt tema i dagens samfunn, men også for jeg har min bachelorgrad fra førskolelærerutdanningen, og er som pedagog opptatt av at et livslangt læringsløp starter i barnehagen. Jeg er av den oppfatning at de aller fleste barn vil ”bære frukter” av å gå noen år i barnehage før skolestart, og av disse vil spesielt de minoritetsspråklige barna få stort utbytte.

Problemstillingen for denne oppgaven er: *”Hvilken betydning har det å gå i barnehage for ordforrådsutviklingen hos minoritetsspråklige barn? Og hvordan påvirker dette skolegangen?”*

Målet med denne oppgave er å besvare problemstillingen og belyse innvirkningen barnehagen har på skolegangen til minoritetsspråklige barn med tanke på innholdsrelatert ordforråd. Jeg har i samarbeid med min veileder, Kamil Z. Øzerk, kommet frem til at jeg skal konsentrere meg om språket og ordforrådsutviklingen, da forskning viser at dette har stor betydning for læringsutbytte og faglig prestasjon i skolen.

Jeg har i samarbeid med Øzerk og medstudent, Kristine Berland, utført en undersøkelse av 62 førsteklassingers innholdsrelatert ordforråd med et ikke-eksperimentelt design. Av informantene var 47 minoritetsspråklige og 15 hadde norsk som morsmål. Vi tok alle elevene med undersøkelsen for å se om det var en forskjell mellom disse to gruppene. Som bakgrunnsdata hadde deres språklige status og data på om de hadde gått i barnehage (antall år) eller ikke. Ordene vi brukte i testen skal elevene ha vært gjennom, og vi kunne derfor forvente at de hadde kunnskap om de valgte objektene. Annen bakgrunnsdata som for eksempel sosialøkonomisk status, har vi ikke samlet inn, og kan derfor kun trekke forsiktige konklusjoner ut i fra de dataene vi har. Vi har fått forskningsautorisasjon fra NSD. Dokumentasjon for søknad og svar på dette ligger som vedlegg 1 og 2.

Som et grunnlag for undersøkelsen har jeg først en teoretisk del der jeg gjør rede for tospråklighet og ordforrådsutvikling. Jeg har valgt å ha teorikapittelet før den empiriske delen, fordi jeg så det av betydning å ha et godt kunnskapsgrunnlag før jeg skulle vurdere resultatene. Først følger en kort historisk oversikt over synet på tospråklighet og konsekvensen av det å

være tospråklig, opp gjennom tidene. Videre redegjør jeg også for hvordan tospråklig utvikling kan foregå på ulike måter, og at det er viktig for en god tospråklig utvikling med et solid felles fundament for språkene. Språk læres, som vi skal se, gjennom erfaringer, og det er disse som danner fundamentet i språket eller språkene våre. Dette henger nært sammen med Lev Vygotsky sine tanker rundt tospråklighet, som jeg vil gå litt mer inn på i oppgaven, da hans teorier og funn fremdeles er gjeldende samtidig som de har lagt grunnlaget for flere andre moderne forskeres tanker. Ellers nevner jeg også andre teoretikere, men har valgt ut de jeg mener kan ses i sammenheng med hverandre.

Videre følger teori om ordforrådsutvikling. Ikke bare om tospråklig ordforrådsutvikling, men jeg forsøker å trekke frem det som skiller seg fra morsmålsutviklingen. Jeg tar for meg hva det vil si å kunne et ord, og hvordan vi lærer og internaliserer ordene. Jeg gjør også rede for betydningen av et godt ordforråd og hvilke følger det kan ha for skoleprestasjoner hvis man henger etter i den raske ordforrådsutviklingen som skjer hos barn. Videre presenterer jeg en del tall på hvor mange ord barn bør kunne på de ulike alderstrinn, men dette er på et generelt grunnlag og ikke spesifikt for et tospråklig ordforråd. Tallene som finnes om ordforråd på et andrespråk gjelder ofte hva som er et minimum av ord man bør kunne for å gjøre seg forstått eller forstå andre. Jeg forsøker deretter å samle et utvalg av nyere forskning som finnes om barnehagens og ordforrådets betydning for skolegang, både utenlandsk og norsk. Videre skriver jeg om hvordan vi som lærere og foreldre kan hjelpe barna til å styrke ordforrådet sitt, gjennom blant annet lesing og diskusjoner.

Deretter følger den empiriske delen, med beskrivelse av metode, reliabilitetstester og validitetsmålinger. Jeg gjør her rede for hvordan vi gjennomførte undersøkelsen, og en enkel beskrivelse av testen. Testen med bildene vi brukte ligger som vedlegg 1. Så følger en oversikt over vurderingsnivået vi har brukt i undersøkelse, og deretter grafene med resultatene fra undersøkelsen utregnet i SPSS. Under hver graf beskriver jeg hva grafen viser, og drøfter hvilke konsekvenser dette kan få for elevene med tanke på skoleprestasjoner og videre skolegang. Jeg trekker også noen linjer til teori og andre undersøkelser.

Til slutt har jeg skrevet et kort sammendrag av hva vi har funnet i vår undersøkelse og trekker dette opp mot teorien og de andre undersøkelsene jeg har benyttet tidligere i oppgaven. På den måten samler jeg trådene, konkluderer og svarer på problemstillingen.

1.0 Om tospråklighet

Mange tror at tospråklighet er et nytt fenomen som har dukket opp som en følge av innvandring de siste tiårene, men det er tvert i mot er et gammelt fenomen. Like gammelt som enspråklighet. Imidlertid har det blitt mer og mer vanlig å være tospråklig, i tillegg til en nødvendig ferdighet i et globalisert samfunn. (Øzerk, 2005a)

Innenfor tospråklighet er det to hovedkategorier; minoritetstospråklige og majoritetstospråklige. Øzerk (2006) deler igjen de minoritetstospråklige inn i fire underkategorier: 1. minoritetsspråklige med urbefolkningsbakgrunn, 2. minoritetstospråklige med eller uten innvandrerbakgrunn, 3. tospråklige fra tospråklige familier og 4. tospråklige med norsk tegnspråk som førstespråk. Majoritetstospråklige er de som blir tospråklige gjennom å lære seg et annet språk uten at det er nødvendig for å fungere i samfunnet man lever i. Minoritetstospråklige er de som har minoritetstilknytning, og av ulike grunner har et annet hjemmespråk enn samfunnets generelle språk. De lærer å se samfunnets språk som sitt andrespråk. (Øzerk, 2006)

Opp gjennom tiden har synet på tospråklighet og innvirkningen det har på barns intellektuelle utvikling vært diskutert. Så og si gjennomgående var det negative holdninger til tospråklighet og konsekvensene det hadde for intelligensutviklingen, fra slutten av 1800- tallet frem til 1960- årene. Allerede i 1890 gikk den engelske lingvisten Laurie ut og sa at det var umulig å utvikle to språk på like høyt nivå, og tospråklighet kunne medføre halvert åndelig og intellektuell utvikling. Flere gjorde studier av tospråkliges intelligens og sammenlignet resultatene med de ettspråkliges resultater. Både psykologen Epsteins tester (1915) ut fra hans assosiasjonsaspekt, og psyko- lingvisten Hirschs tester (1926) på barn med innvandrerbakgrunn i Amerika, ble konkludert til at tospråklige hadde lavere utviklet intelligens enn ettspråklige. Assosiasjonsteorien går ut på at menneskets tenkning består av forestillinger, ideer, ord og begreper. Av den grunn må det hos flerspråklige finnes flere sett av disse, som igjen vil forstyrre og nedsette tenkningens utvikling i følge Epstein. Flere lingvister fikk på denne tiden de samme resultatene. Øzerk påpeker at disse testene ofte var dårlig planlagt fordi de for eksempel kun var tilgjengelige på majoritetsspråket, slik at de ettspråklige hadde fordeler. Generelt var det svært negative holdninger overfor tospråklighet fram til 1930- tallet (Øzerk, 2005a)

Blant de få som så positivt på tospråklighet var den sovjetiske, selvutnevnte ”pedologen”, Lev S. Vygotsky (1896- 1934). Han anså tospråklighet som et viktig og relevant tema for sitt land, da det på den tiden var flere språk i den store Sovjetunionen. I 1935 ga han ut et hefte om flerspråklighet i barndommen; ”The Question of Multilingualism in Childhood”, der han blant annet kritiserte den nevnte Epsteins assosiasjonsspsykologiske teori om tospråklig utvikling hos barn. Vygotsky mente at uansett hvor mange språk man kan, har de ett felles fundament som man trekker med seg fra det ene språket til det andre. Det å kunne flere språk ville tvert i mot virke positivt inn på tenkningens utvikling fordi barna derfor har et større, ikke mindre, forståelsesgrunnlag. Dette vil jeg utdype senere. (Øzerk, 2005a)

Den tysk- amerikanske tospråklighetsforskeren, Leopold, mente det samme. Barn som tilegner seg to språk raskt, oppdager tidligere at språket er en abstraksjon på virkeligheten fordi de ser at ting har ulike navn på forskjellige språk. I 1937 gjorde den amerikanske forskeren, Arsenian, en omfattende undersøkelse som omfattet 1152 italiensk- amerikanere og 1196 hebraisk- amerikanere, alle tospråklige. Undersøkelsen viste at de tospråkliges intelligensnivå ikke skilte seg fra de enspråkliges. Samme året (1937) gjorde en annen forsker, Mitchell, en undersøkelse med en annen strategi der testene ble gitt på både morsmålet og på andrespråket. Dette resultatet viste at barna skåret høyere på den testen som var på morsmålet, enn på den som var på amerikansk. Dette viser hvor avgjørende god planlegging og bakgrunnskunnskap kan være for utfallet i slike tester. (Øzerk, 2005a)

1960- årene innleder en positiv periode hva gjelder tospråklighetsforskning og teorier. Det var nå hovedsaklig psykologer og psyko- lingvister som foretok velorganiserte og godt planlagte undersøkelser. De skulle vise seg å kaste lys over en sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og kognitiv fleksibilitet og kreativ tenkning. Det kanadiske forskerteamet, Peal og Lambert, gjorde i 1962 en omfattende og kontrollert undersøkelse. Testresultatene viste at; *a) det var en nær positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og kognitiv fleksibilitet, b) det var en nær positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og begrepsdanning og c) det var en nær positiv sammenheng mellom velutviklet tospråklighet og en rekke andre kognitive ferdigheter.* (Øzerk, 2005a s168) Øzerk påpeker at det i undersøkelsen ikke vises til om det er tospråklighet som fremmer kognitiv fleksibilitet, eller om det kan være omvendt. Flere større undersøkelser konkluderer med at det er en positiv sammenheng mellom kognitiv fleksibilitet og tospråklighet. (Øzerk, 2005a)

1.1 Vygotsky og tospråklighet

Som nevnt, hadde Vygotsky en positiv holdning til tospråklighet, og jeg vil nå utdype hans syn på dette, da hans teorier fremdeles er svært aktuelle. Språket er for Vygotsky det viktigste redskapet vi har i vår kognitive, sosiale og kulturelle utvikling. Det er i det sosiale rom, i samspillet med andre mennesker, at vi utvikler oss. I følge Vygotsky er ord meningsbærende enheter som skaper et språklig bånd mellom individer og kulturarven. Vygotsky sier at menneskelivet er en kommunikatív tilværelse. Språket er også et redskap til å kommunisere det en føler og tenker både til andre og til seg selv. Ivar Bråten peker på et viktig poeng hos Vygotsky når det gjelder språkets og tenkningens utvikling; barns begreper er kontinuerlig i en dannelsingsprosess. Videre sier Bråten at barnets tenkning med begreper kan betraktes som en sosial konstruksjon, da begrep dannes gjennom ytre påvirkning. (Bråten, 2005; Øzerk, 2005a; Vygotsky, 2004)

Vygotsky skiller mellom begrepene vi lærer i undervisningen på skolen og de som er lært gjennom lek og sosialt, uformelt samspill. Han kaller det *akademiske og spontane begreper*. Flere har også pekt på et skille i begrepene: Piaget (1929) kaller det *spontane og ikke-spontane begreper*. Krasen og Biber (1988) kaller det *samtalspråk og akademisk språk*. Cummins (1984) deler det inn i *lekespråk og undervisningsspråk*. (Øzerk, 2005a)

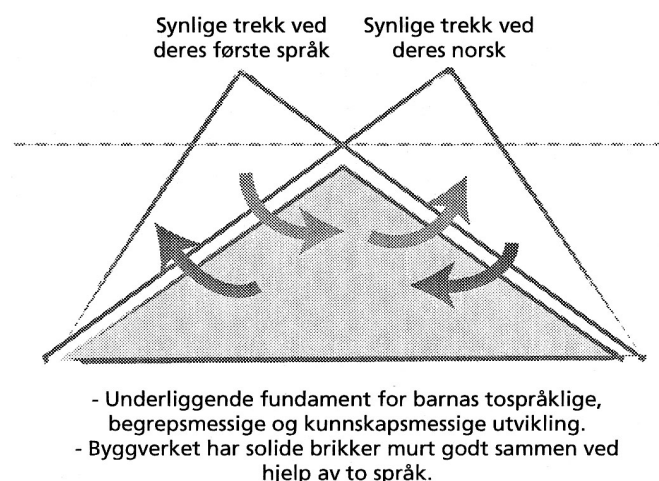
I følge Vygotsky er det et dialektisk forhold mellom spontane og akademiske begreper og selve språkutviklingen. De spontane begrepene har sitt opphav i hverdagslivet, i konkrete erfaringer fra ulike uformelle situasjoner, for eksempel i barnehagen eller hjemme. Barna vil videre bruke de spontane begrepene i andre nye situasjoner som vil utvide og utvikle begrepene til å gjelde i flere situasjoner. Det vil si at begrepsutviklingen går fra det konkrete (spontane begreper) til det generelle (akademiske begrepene). For språkutviklingen hos språklige minoriteter vil det derfor være viktig å lære de spontane begrepene i lek og uformelle situasjoner i samspill med andre mennesker, for eksempel i barnehagen, slik at de videre kan utvikle de akademiske begrepene som er nødvendig i formell undervisning i skolen. (Øzerk, 2005a; Vygotsky, 2004)

I tillegg ser Vygotsky likheten mellom utviklingen av *spontane* versus *vitenskapelige begreper* og utviklingen av *morsmål* versus *et fremmedspråk*. Akkurat som de spontane og vitenskapelige begrepene lener seg på hverandre og er avgjørende for utviklingen, er utviklingen av et fremmedspråk avhengig av utviklingen av morsmålet. Han sier at forskning viser at det å lære et annet språk utvikler bevisstheten overfor morsmålet. Man vil med andre

ord, utvikle begge språk, eller begge grupper begreper i en gjensidig avhengig prosess. (Vygotsky, 2004)

1.2 Dual- isfjell- modellen

Vygotskys arbeider ble i begynnelsen ikke anerkjent i relasjon til tospråklighet, men likevel var han en av de første som forsket på innlæring av et andrespråk, og forholdet mellom morsmål og andrespråk. Vygotsky brukte ikke begrepene *andrespråk* eller *fremmedspråk*, men omtalte det som *språk nummer en* og *språk nummer to*. Som nevnt tidligere mente Vygotsky at det var et felles fundament for språk, uansett hvor mange det skulle være. Ordenes betydning er den samme uavhengig av språk. Denne tankegangen ble ført videre av Cummins og Swain (1986), som utviklet en modell for flerspråklighet. "Dual- isfjell- modellen" eller *common underlying proficiency*, som de også kalte det, viser språkutviklingen hos individet. Den illustrerer også at språkene ikke konkurrerer mot hverandre, men derimot samarbeider med hverandre. Øzerk sier at dette felles fundamentet består av *et semantisk kart, et mentalt kart, et kognitivt nettverk av kunnskaper, begreper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser og av sammenhenger mellom disse*. (Øzerk, 2005b s15) De sier at hvis et tospråklig barn har vanskeligheter med ett av språkene, har de sannsynligvis ikke dette felles grunnfundamentet for begge språkene, men ett for hvert språk. Denne modellen kalte de *separate underlying proficiency*. (Cummins og Swain, 1986; Øzerk, 2006)



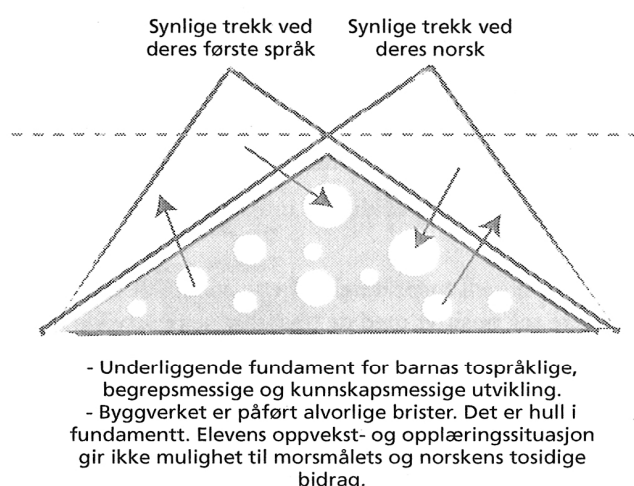
Figur 1: Dual-isfjell-modellen

(Øzerk,2006 s152)

Vygotsky mente i tillegg at morsmålsferdighetene utvikler seg *ved* å tilføre et andrespråk som også stemmer overens med hans teori om *den nærmeste utviklingssonen*. Den nærmeste

utviklingssonen er det barnet kan klare med litt hjelp. *Den aktuelle utviklingssonen* er det barnet på egenhånd mestrer noe ut fra tidligere erfaringer. Vygotsky sier at når et barn lærer et nytt språk, går de ut i fra meninger de allerede har lært og ”eier” på morsmålet, hvis barnet får litt hjelp, vil dette medføre utvikling i begge språk. (Vygotsky, 2004; Øzerk, 2005a)

Hvis det underliggende felles fundamentet ikke er et solid byggverk, vil fundamentet ha hull og se ut som en sveitserost. Derav navnet *sveitserost- metaforen*. Her har vedkommende ikke fått utvikle ordforrådet i språkene sine til å bygge et solid fundament noe som kan medføre ”hull” i ordforrådet. Dette kan få konsekvenser for læringsutbyttet og muligheten til å delta muntlig både faglig og sosialt. (Øzerk, 2005b; Øzerk, 2006)



Figur 2: Sveitserost- metaforen

(Øzerk,2006, s153)

1.3 Terskelnivåhypotesen

Cummins utarbeidet også en hypotese (1976,1977) om tospråklighet på grunnlag av undersøkelser fra 1960-tallet. Denne *terskelnivåhypotesen* skulle forklare sammenhengen mellom tospråklighet og kognitive fordeler og ulemper. Det er to nivåer: Et lavere nivå som tospråklige må nå opp til for å unngå kognitive ulemper, et slags minimum av andrespråk-kompetanse. Det høyere nivået er der den tospråklige kan høste kognitive fordeler hvis han eller hun når opp og er velfungerende i begge språk. Cummins fant også at det var en

dialektisk sammenheng mellom utviklingen av morsmålet og utviklingen av andrespråket, og hvilke mulige konsekvenser dette eventuelt har for kognitiv og faglig fremgang. Peal og Lamberts konklusjoner om at blant annet kognitiv fleksibilitet og språklig bevissthet er større jo høyere nivået i tospråklighet er, passer også inn i Cummins terskelhypotese. (Øzerk, 2005a)

1.4 Additativ og subtraktiv språklæring

Additiv språklæring er der andrespråkinnlæringen *ikke* skjer på bekostning av morsmålutviklingen. Her legges andrespråket til morsmålet som et supplement. For at additiv språklæring skal finne sted må miljø og samfunn være positivt innstilt og støttende til tospråklig og tokulturell oppvekst. På skolen bør det gis mulighet til undervisning på begge språk og i begge språk. Subtraktiv språklæring er der signifikante personer i oppvekstmiljøet, med eller uten hensikt, hindrer utvikling i morsmålet, mens barnet lærer og utvikler andrespråket. Følgene av denne formen for språklæring vil ofte være svekkede morsmålsferdigheter, i tillegg til et fattig andrespråk. (Øzerk, 2005a; Øzerk, 2006)

1.5 Simultan og suksessiv tospråklighet

En annen måte å skille tospråklighet på, er *simultan-* og *suksessiv tospråklighet*. Eller med andre ord *spedbarnstospråklighet* og *barnetospråklighet*. Simultan tospråklighet er når begge språkene fra spedbarnsalder allerede utvikler seg parallelt. Simultan tospråklighet kan også utvikle seg gjennom for eksempel tidlig barnehageopphold. Suksessiv tospråklighet er når man senere i barndommen blir konfrontert med et annet språk og tilegner seg dette. Det er denne typen tospråklighet som er mest vanlig hos minoriteter i Norge. Begge disse typene tospråklighet tilegnes gjennom sosiale, positive, støttende og naturlige interaksjoner. (Øzerk, 2006)

1.6 Innputt og inntak

For skolefaglige prestasjoner er forståeliggjøring et av hovedprinsippene. Lærestoffet må gjøres tilgjengelig og forståelig for elevene uansett forutsetninger. Med dette menes det at undervisningsstoffet skal kunne forstås av alle elevene uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. I nyere norsk faglitteratur innenfor undervisning, kalles dette *prinsippet om tilgjengeliggjøring*. I denne sammenhengen er innputt- og inntaksprosessene viktige. Innputtet er den totale mengden av undervisningsspråk som eleven blir konfrontert med av både medelever og lærere. Inntaket er hvor mye av dette eleven forstår og tilegner seg. Inntaket vil ikke utgjøre hele innputtet, men vil variere avhengig av omfanget av språklig og sosial

interaksjon han/hun har vært deltakende i. Kvaliteten på inntaket har sammenheng med de materielle og språklige ressursene i interaksjonen, måten den skjer på og metodene som brukes. (Øzerk, 2005a)

Innlæring av det skolefaglige er et aspekt, men en annen side er innlæringen av språkene. Øzerk peker på store muligheter i barndommen til innlæring av flere språk. Han peker også på at minoriteter som tidlig tilegner seg andrespråket og har mange norskspråklige kontakter, klarer seg bedre skolefaglig enn de som ikke har det. Fonologisk sett vil også de som tidlig omgås andrespråket tilegne seg dette uten aksent. Ved senere tilegnelse vil sannsynligheten for aksent og sammenblanding mellom de to språkenes fonologi være større. Konklusjonen blir, slik jeg forstår det, at jo tidligere man tilegner seg et andrespråk, desto mer funksjonelt språk. (Øzerk, 2006)

1.7 Funksjonell tospråklighet

Et mål om *funksjonell tospråklighet* var noen år i lærerplanverket. Både i Mønsterplanen- 85 (midlertidig utgave) og i Mønsterplanen- 87 er funksjonell tospråklighet et mål. Funksjonell tospråklighet er at eleven kan kommunisere, forstå og gjøre seg forstått på begge språk. Det er et *begge- deler og litt- til* perspektiv, fremfor et *enten- eller* perspektiv. Eleven trenger ikke være like kompetent i begge språk, men komfortabel med sin tospråklighet og sin tokulturelle identitet. Som nevnt tidligere er et positivt og støttende miljø viktig for en god tospråklig utvikling, og dette vil igjen smitte over på vedkommendes tokulturelle identitet og selvfølelse. I L- 97 og i Kunnskapsløftet derimot, er målet om funksjonell tospråklighet fjernet, sammen med mange ressurser til morsmålsundervisning. Dette gir et negativt og ikke- støttende miljø som påvirker minoriteters vilje og motivasjon til å identifisere seg med to språk og to kulturer. M- 87 hadde en egen plan for morsmålsopplæring og en egen plan for norskopplæring for minoritetsspråklige. M- 87 ble imidlertid kritisert for ikke å øke skolefaglig prestasjoner til minoritetene, men bare være en metode til å levendegjøre de fremmede kulturene i Norge. Mot slutten av 1980- tallet ble tospråklighet et kontroversielt tema i Norge, og med L- 97 ble det et ekskluderende paradigme erstattet med det i M- 87. (Øzerk, 1997)

2.0 Ordforrådsutvikling

Interessen for språklæringsprosessen slo inn for fullt i Amerika på 1930- tallet. De ledende lingvistene i både Europa og Amerika studerte da språket som et formelt system bestående av lyder og grammatikk. I 1933 kom Leonard Bloomfield ut med boken ”Language” hvor han påpeker vanskeligheten ved å definere et ords mening nøyaktig. Semantikken var da den svakeste disiplinen i språkvitenskapen. Det var mye enklere å redegjøre for den håndfaste og konkrete grammatikken. Bloomfield hadde også funnet at ordenes mening kunne variere da meningen hadde sammenheng med hva slags erfaringer man har hatt med ordene tidligere. Med personlige assosiasjoner som ords betydning, mente han at en oversettelse og kartlegging ble umulig. Bloomfield sier i sin bok; *..even where we have some scientific(that is universally recognized and accurate) classification, we often find that the meanings of a language do not agree with this classification.* (Bloomfield, 1933 s. 139) Han mente at barn måtte lære ordene gjennom å erfare de gjenstander og situasjoner ordene sto for. Oversett ble det faktum at vi bør erfare ordet i flere ulike situasjoner for å kunne danne oss et klart bilde av ordets betydning og dets bruksområder. Ordene kan ha flere assosiasjoner og ulike betydning i ulike sammenhenger. (Bloomfield, 1933)

Synet på semantikk og ordforrådets utvikling har forandret seg mye siden 1930-tallet. Fra å fokusere på grammatiske forskjeller mellom språk, begynte lingvistene å fokusere på likhetene, de universelle trekkene, mellom alle språk. De kom frem til at ords betydning må ha en kjerne som er lik for alle i alle språk, i tillegg til assosiasjonene. Uten dette ville vi ikke kunne kommunisere med hverandre. Dette faller, slik jeg ser det, sammen med Vygotsky og Cimmings’ dual-isfjell-modell. I nyere grammatisk teori er semantikken en del av språkets struktur. Interessen for språk har økt enormt siden 1930- tallet og har blitt et eget forskningsfelt. I USA medførte dette at man fokuserte på hvilke ord det var viktig å kunne for at man skulle forstå hverandre. Det ble valgt ut et begrenset antall ord og det ble hetende ”Basic english”, som etter min forståelse, er i tråd med nivåtenkningen i terskelnivåhypotesen. (Hvenekilde, 1984 og Schmitt, 2000)

Moderne forskning innen læring av språk fokuserer på at det viktigste for den som lærer et nytt språk, er å få fram innholdet i det en vil meddele. Grammatikken kommer i annen rekke. I denne forbindelsen vil ordforrådets utvikling være sentral i språklæringsprosessen. Hvenekilde mener det er bedre å kunne en mengde ord fremfor få ord og mange regler. (Hvenekilde, 1984)

Hva er så et ord? Valvatne og Sandvik (2002) kommer med et forslag til definisjon: *Et ord består av en eller flere språklyder (eller i skriftlig språk: ett eller flere skriftegn), det har en betydning som er noenlunde felles for alle i et språksamfunn som kjenner ordet, og den minste språklige enheten som har en betydning når den står alene.* (Valvatne og Sandvik, 2002 s 67)

Enkelte ord har mer abstrakt betydning. Betydningen har da noe å gjøre med det som er felles for alt ordet brukes om. Å kunne et språk innebærer at vi kan mange ord på dette språket, og å kunne et ord har som jeg skal vise i neste kapittel, flere aspekter. Det innebærer blant annet å vite en del om ordet; hvordan det uttales, ulike bøyninger til ulike tider, om det kan ha flere betydninger, hvilke sammenhenger ordet hører hjemme i eller ikke og lignende. (Valvatne og Sandvik, 2002)

Schmitt (2000) peker på at et ords mening er knyttet til et konsept eller en diskret fysisk enhet og er derfor fleksibel når det gjelder de semantiske grensene mellom ord. Ordets betydning vil på den måten variere fra situasjon til situasjon. Likevel kan enkelte ord kun være knyttet til en bestemt betydning. Det er en persons erfaringer med ordet som avgjør hvilken betydning man tillegger det. (Schmitt, 2000)

2.1 Å kunne et ord

Hva vil det si å kunne et ord? Anne Golden (1984) viser til Jack C. Richards' ti punkter om hva det vil si å kunne et ord godt. Jeg vil nå også kort gjøre rede for disse punktene, da jeg ser enkelte av disse som relevante og som gode retningslinjer for videre arbeid, selv om enkelte av punktene Golden refererer til er for eldre som er mer reflekterte enn spontane barn.

1: *Å kunne et ord er å kunne kjenne igjen ordet i tale (eventuelt i skrift):* Man må kunne skille ut lydsammensetningen som danner et ord, selv om det er omkranset av andre ord. Dette kalles ordgrenser. Når en ikke klarer å avgrense ordene/lydene, kan det høres riktig ut som for eksempel; ”hun følte seg for bigått” eller ”det hele ble enfiasko”. En minoritetsspråklig vil muligens forstå setningen selv om han ikke mestrer ordgrensene.

2: *Å kunne et ord er å kunne produsere ordet i tale (eventuelt i skrift):* Man må kunne uttale ordet slik at det kan forstås av majoriteten. Mange etnisk norske har også ulik uttale av mange norske ord, men vi har en felles fonologisk ramme rundt språket. Vi forstår at det er ”å kjøre” vedkommende mener når han sier ”å skjøre”, men en med norsk som andrespråk vil kanskje ha vanskeligheter med å skille ordene og dermed ikke forstå budskapet i setningen.

3: *Å kunne et ord er å kunne kjenne til det innholdet som er knyttet til ordet:* Det innholdet

som er knyttet til et ord har sin bakgrunn i vår erfaringsverden. De erfaringer vi har med de ulike ordene, er forskjellig fra kultur til kultur. Klassifiseringene og den semantiske inndelingen er annerledes på grunn av kultur- og erfaringsbakgrunn, klimatiske forhold, historie og lignende. Slik sett vil språk som har flere sammenfallende faktorer ha likere semantisk inndeling.

4: *Å kunne et ord er å kjenne til det nettverk av assosiasjoner som knyttes mellom ordet og andre ord i språket:* Her menes det å kunne kategorisere ordene, sette de sammen med andre ord som gir det enkelte ordet mening. Uten denne tilhørigheten mister mange ord sin mening. I følge Golden viser tester at det er samsvar mellom språkbruker av samme morsmål og deres assosiasjoner til ordene.

5: *Å kunne et ord er å kjenne til den positive eller negative bibetydningene av ordet:* Ord på morsmålet læres hovedsakelig gjennom sosiale erfaringer. Ord kan på den måten få personlige bibetydninger, det være seg følelser, smaker, sinnsstemninger og lignende. Disse er ofte bevisste slik at man vet at det er personlig og ikke generelt. Bibetydningene kan være vanskelige å få tak på for minoritetsspråklige.

6: *Å kunne et ord er å kjenne til ordets stilistiske og sosiale bruksområder:* Dette er et punkt som varierer fra kultur til kultur. Noen har strenge regler for hvordan man henvender seg til voksne og eldre med et formelt og et uformelt språk. Når man lærer seg et nytt språk er det viktig og også lære seg noe av de kulturelle normene. Dette punktet rommer også fagspråk og sosialt språk.

7: *Å kunne et ord er å kjenne til ordets syntaktiske og morfologiske oppførsel:* Dette punktet dreier seg mest om det grammatiske aspektet ved ordene. Som for eksempel ordklassen ordet hører til, om det er et verb, et substantiv, et adjektiv og så videre. Å kunne bøye det og plassere det riktig i en setning i forhold til de andre ordene er en del av ferdighetene som refereres til i dette punktet.

8: *Å kunne et ord er å kjenne til ordets semantiske komponenter:* Her er det igjen snakk om å vite hvilken kategori ordet hører til. Hvilke andre ord gir dette ordet mening? Ordets semantiske komponenter gir mening til setningen. Etter hvert som språket og ordforrådet utvikler seg, vil kunnskapen om flere semantiske komponenter også øke.

9: *Å kunne et ord er å kjenne til ordets avledningsmuligheter:* Kan vi danne nye ord ved å legge til eller ta bort noe av ordet? Vi kan for eksempel lage et substantiv av noen verb ved legge til en endelse; -else, -het, -ing. Eller omvendt; ved å ta bort e-en i verbet; kast (e), løp (e).

10: *Å kunne et ord er å kjenne til hvilke andre ord som ofte brukes sammen med ordet:* Noen

ord har andre ord som majoritetsspråklige ganske automatisk tenker på når vi hører det ene. Dette kalles *kollokasjoner*. Uttrykk som ”av og til”, ”så å si” og ”en gang i blant” er eksempler på slike. Minoritetsspråklige har ofte færre kollokasjoner i ordforrådet på andrespråket sitt enn majoritetsspråklige, men om de mestrer andrespråket godt, vil dette være ikke være tilfelle. I begynnelsen vil de kanskje bare forstå alle ordene, men etter hvert forstå at de tre eller fire ordene ”hører sammen”. Andre typer kollokasjoner som for eksempel ”å gå i vasken” eller ”miste hodet” blir vanskeligere å forstå selv om en forstår enkeltordene. Her får uttrykket en helt annen mening ved den spesielle sammensetningen. (Golden, 1984; s160-169)

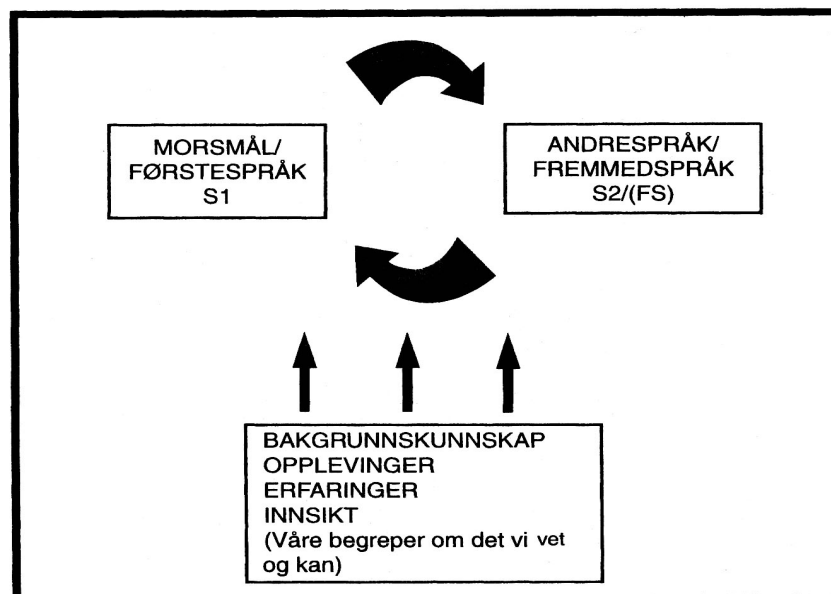
2.2 Å lære et ord

I kunnskapsløftet fra 2005 (opplæringslova) er de fire språklige ferdighetene nedskrevet som; *lytte, tale, lese og skrive*. Alle disse er viktige komponenter i den generelle læringsprosessen. Hvis man ikke forstår et ord kan det være vanskelig å løse en oppgave, kanskje også umulig, om det begrepet man ikke forstår er et bærende begrep for innholdet i setningen. Dette gjelder ikke bare i språkfagene, men også i realfagene der oppgavene av og til kan gis i tekstet form. I følge opplæringsloven § 2- 8 har ”*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar*”. (Opplæringslova, 1998-07) Argumentet for morsmålsopplæring er ofte at hvis man først kan et begrep på morsmålet er det enklere å tilegne seg det på et annet språk, fordi man allerede har en ide om begrepets mening. Hvis man skal lære et helt nytt ord vil det være vanskeligere hvis man i utgangspunktet ikke har kunnskapen som ligger bak ordets mening. (Heen Wold, 2004)

Valvatne og Sandvik (2002) skriver at undersøkelser viser at i motsetning til det mange skulle tro, lærer større barn språk raskere enn mindre barn, sett bort i fra uttalen. Likevel viser også undersøkelser at hvis barnet begynner å lære seg et andrespråk i tidlig alder, før 5 år, vil det oppnå høyere språkkompetanse i dette språket, enn hvis språklæringen begynner senere i livet. Andrespråkutviklingen vil på mange måter være ganske lik utviklingen av morsmålet, men på et annet nivå, hvis barnet allerede har et funksjonelt ordforråd på morsmålet. De kan lære de nye begrepene på grunnlag av det de allerede kan. Har de en god innholdsforståelse av ordet vil det være enklere bare å knytte en ny lyd (et annet språk) til begrepet. (Valvatne og Sandvik, 2002)

Ordforrådstilegnelsen vil være ekstra tung hvis morsmålet ikke er beslektet med norsk. Da er det vanskeligere å gjette seg til noen av ordenes betydning, slik man kan med enkelte beslektede språk som for eksempel engelsk og tysk. Et eksempel Hvenekilde (1984) bruker er ordet ”brød” som på engelsk er ”bread”, men som på tyrkisk heter ”ekmek”. Derfor vil det være til hjelp å ha noen objekter å kunne vise til og forklare ordenes betydning bedre i for eksempel undervisning. (Hvenekilde, 1984)

I det norske alfabetet har vi i tillegg bokstavene Æ, Ø og Å som kan være vanskelig å uttale for enkelte med en annen fonologi i morsmålet. Noen ganger kan vi høre minoritetsspråklige si ” nå vi skal spise”, som er en ”unorsk” ordstilling, men kanskje naturlig for den minoritetsspråklige. Slike feil hos barn er ofte lært og forsvinner gjerne hvis de er mye i kontakt med andrespråket. (Valvatne og Sandvik, 2002)



Figur 4: Forholdet mellom ‘bakgrunnskunnskap’, ‘opplevelser’, ‘erfaringer’, ‘innsikt’ og ‘morsmålets utvikling’ og ‘andrespråkets utvikling’.

Figur 3: Ordlæringsprosessen.

(Øzerk,2005a s181)

2.3 Kvantitativt eller kvalitativt ordforråd

Å kunne et ord, innebærer som nevnt, flere aspekter. Det samme gjelder når man skal lære et nytt ord. Vi må kjenne det igjen, klare å uttale det slik at andre kjenner det igjen og vi må kunne bruke det riktig grammatisk og situasjonsmessig. Vi må lære at ordet kan ha flere

betydninger i ulike sammenhenger, eller om det skifter mening om vi uttaler det litt forskjellig fonologisk. Derfor sier Heen Wold at det ikke er snakk om å kunne et ord eller ikke, men det handler om i hvilken grad man kan bruke ordet. Ordkunnskap har slik sett en *kvalitativ* side, der meningen bak ordene er i fokus. Valvatne og Sandvik (2002) peker på at ordene ofte kan referere til ting som ikke er helt opplagte. Da er det snakk om ord som er mer kulturelt ladet, eller har fått en annen betydning i enkelte samfunn og situasjoner. Likevel har det å lære seg et nytt språk en mer *kvantitativ* side, der det er snakk om å lære seg flest mulig nye ord, slik at man kan forstå og gjøre seg forstått på et tilfredsstillende nivå. (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002)

Heen Wold viser til R. Rommetveit (1972) når hun skriver om den kvalitative tilnærmingen av språkutviklingen. Rommetveit sier at ordenes mening forandrer seg for oss over tid. Ordenes mening er sammensatt av 3 komponenter i følge Rommetveit; en *referansekomponent*, en *assosiativ komponent* og en *emosjonell komponent*. Disse tre komponentene påvirker og infiltrerer hverandre, men er kun en kunstig måte å dele inn på. Referansekomponenten er knyttet til ordenes forhold til verden og den forestillingen om at begrepet viser til et ords mening. De andre komponentene viser til de mer personlige sidene ved ordenes mening. Det handler om våre assosiasjoner og erfaringer i forhold til ordene, noe som kan være kultur- og situasjonsbetinget. Valvatne og Sandvik (2002) bruker faguttrykkene *konnotativ* og *denotativ betydning*. Den konnotative betydningen er en eventuell medbetydning som faller til ordet. Jeg ser denne i tråd med Rommetveits assosiative og emosjonelle komponent. Den denotative betydningen er ordets konkrete betydning, eller den Rommetveit benevner som referansekomponenten. For minoritetsspråklige vil den denotative betydningen være den enkleste å lære seg først, og senere lære seg de eventuelle konnotative betydningene ordene kan ha. Noen ord kan få helt ulogisk betydning i for eksempel uttrykk som ”et hav av muligheter” (mange muligheter), ”en hard nøtt å knekke” (vanskelig oppgave), ”tråkke i salaten” (gjøre noe feil). Disse uttrykkene kan være ”et puslespill” for de som ikke kjenner de konnotative betydningene ord kan ha. (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002)

Den emosjonelle komponenten viser til at språk og ord ikke kun kan forstås intellektuelt, men ords mening har også å gjøre med tanker og følelser. Heen Wold sier at i forskning prøver man å plassere ordene i emosjonelle ”rom” for å definere meningen. Disse kan være; god- dårlig- aktiv- passiv- sterk eller svak. Hun viser til Rommetveit som sier at ord ikke har en bestemt mening, men et ”meningspotensial” som er tøyelig etter situasjonen. Ordenes mening

refererer derfor ikke, slik jeg forstår det, til én virkelighet, men til hver enkelt virkelighetsoppfatning. Eller som Valvatne og Sandvik sier; samfunnets pålagte mening bak ordet, den symbolske betydningen. Et eksempel kan være ord som er eller har vært tabubelagt. Enkelte ord kan være lettere å si for eksempel på et annet språk enn morsmålet, da den symbolske betydningen eller ordets kulturelle eller følelsesmessige ladning ikke føles like sterkt på et annet språk. Man kan også bruke ordet i en annen sammenheng slik at meningspotensialet utvides. Ordet ”sinnsyk” er i sammenheng med en psykisk syk person, tabubelagt å bruke, men i en sammenheng der noe er ”sinnsykt gøy” vil ordet ha en forsterkende effekt uten tabu. Med en slik oppfatning blir det for enkelt å si at abstrakte ords mening kun er det begrepet det refererer til. (Heen Wold, 2004 s 103- 104; Valvatne og Sandvik, 2002)

2.4 Under- og overgeneralisering

I et barns ordlæringsprosess ser vi ofte *under- og overgeneraliseringer*, der barn bruker ett ord/begrep på enten kun ett eller på flere objekter. Disse begrepene kan vi finne i Vygotskys bok ”Tenkning og tale” der han viser til Bühler når han sier at barns begrepsdannelse går *fra det allmenne til det spesielle, samtidig som det går fra det spesielle til det allmenne*. Vygotsky påpeker at de første ordene til et barn har rollen som generaliseringer, ordet ”blomst” er tidligere i barnets bevissthet enn konkrete blomsternavn som for eksempel ”rose”. (Vygotsky, 2004).

Barns under- og overgeneralisering er et typisk trekk i språkutviklingen av førstespråket, men vi kan se lignende tendenser i andrespråkutviklingen hos eldre barn. Golden (2005) kaller det *over- og underrekstensjoner og over- og underdifferensiering*. Hun sier at det handler om *kategorisering av ordforrådet*. Når barnet for eksempel sier ”mjaua” kun til sin katt er det en overekstensjon, og en underdifferensiering, da kategorien er svært snever og kun omfatter denne ene katten. Underekstensjon og overdifferensiering blir da omvendt og en annen måte å omtale overgeneralisering på; å kalle alle firbente dyr for ”mjaua”. Golden (2005) påpeker at dette hovedsakelig gjelder de første ordene barna lærer, og at lengden på bruksperioden av disse varierer fra barn til barn. Hos små barn vil generaliseringen forklares med manglende kognitiv differensiering/ kategorisering, men hos eldre barn i andrespråkutvikling vil den kunne forklares med manglende ordforråd, eller ordkunnskap om andre mer passende ord. Samtidig sier Valvatne og Sandvik at det også er et tegn på barnas aktive ordlæringsprosess. Barna har forstått at alle ting har navn, og prøver seg frem. I et tospråklig perspektiv kan dette

kalles en *tilpasningsmetode* fremfor under- eller overgeneraliseringer. (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002; Hvenekilde, 1984; Golden, 2005)

2.5 Kategorisering av ordene i et assosiasjonsnettverk

Heen Wold viser til Rommetveit som bruker begrepet *intensjonsdybde* i diskusjon om referansebegrepet. Folk har ulik forståelse av forholdet mellom ord og hva det viser til. På den måten kan det oppstå misforståelser. (Heen Wold, 2004) Denne teorien er hentet fra Vygotskys eksperimentelle undersøkelse av begrepsutviklingen. I sin undersøkelse ville han finne ut hvordan vi danner oss begreper. Han gjorde eksperimentelle forsøk på barn som ikke fikk stimuli fra andre om begrepenes betydning. Gjennom dette fant han at begreper har et assosiativt nettverk som gjør at barn ser et begrep i sammenheng med et annet og plasserer det i kategori sammen. Sammenhengen blir avgjort på individuelt plan, og barn plukker opp de voksnes forståelse av begrepet. I sin undersøkelse prøvde Vygotsky og hans team først hvordan denne prosessen foregikk uten påvirkning fra voksne for å gå til roten av begrepsutvikling i seg selv. Vygotsky sier videre at en slik begrepsutvikling er urealistisk da vi er sosiale vesener som først og fremst lærer i samspill med andre. Derfor må man se begrepsutviklingen som en del av dette samspillet og assosiasjonsnettverket rundt begrepene vil bli overført fra voksne til barn. (Vygotsky, 2004)

Heen Wold (2004) viser til Øzerk, som sier at kunnskap om verden, vil øke språkkompetansen i det at vi får flere erfaringer med ordene, og intensjonsdybden øker i forståelsen av ord. Man vil på den måten kunne utvide sine kunnskapsområder, da man med et større ordforråd vil kunne forstå og tilegne seg mer om emnet. Som nevnt over, henger språk og kunnskap nært sammen og påvirker hverandre sirkulært. (Heen Wold, 2004) Alle disse teoriene og slutningene kan vi igjen trekke tilbake til Vygotsky. Han sier at ”*begrepet fremstår faktisk som en integrerende del av et større hele.*” (Vygotsky, 2004 s 134).

Assosiasjonene som vi ser barn stadig gjør i sin begrepsutvikling, er en bekreftelse på dette. Vygotsky (2004) påpeker samtidig at assosiasjoner alene ikke er nok til å skape et begrep. (Vygotsky, 2004) Schmitt sier også at ordene blir organisert i assosiasjonsnettverk. Han viser til forskning som sier at ordenes organisering i hjernen forandrer seg ettersom førstespråket modnes og når språkkunnskapene i andrespråket øker, som jeg ser i sammenheng med det dialektiske synet hos både Vygotsky og Cummins. (Schmitt, 2000)

Ordene vi kan har ikke bare en relasjon til verden, de er også som nevnt, en del av et nettverk av andre ord. Enkelte ord får kun mening hvis de blir satt sammen med andre ord. Dette er

den assosiative komponenten som Rommetveit (i Heen Wold) snakker om. Han kaller det et *semantisk- assosiativt nettverk*. Rommetveit bruker Vygotskys teorier når han skriver om de tre komponentene. Han bruker andre ord enn Vygotsky, men grunnprinsippene er de samme. Vygotsky fant at barn har ulike måter å forholde seg til ordne på, og at disse hjelper dem til å sette ordene inn i en kontekst slik at de forstår dem. I sin bok *Tenkning og tale* sier han at disse kompleksene kan være vanskelige å spore da den minste ting kan gjøre at barnet ser det i sammenheng med en annen. Etter hvert som barnet utvider sitt ordforråd vil sammenhengene bli lettere å spore. Vygotsky kaller det *tenkning i komplekser*, det være seg *synkretiske forbindelser*, *assosiative forbindelser* eller *kjedekomplekser*. De synkretiske forbindelsene er en relativ mengde gjenstander som på et eller annet nivå er forent til et bilde i barnets forestilling. Han bruker også ordene *usammenhengende sammenheng*, som jeg synes gir et godt bilde på det tidlige stadiet i begrepsdannelsen. Vygotsky sier begrepsdannelsen går langs to hovedlinjer. Først kompleksdannelsen der barnet samler forskjellige ting i grupper med samme fellesnevner, og den andre er dannelsen av *potensielle begreper* der det er egenskapene begrepene har til felles som trekkes frem. (Vygotsky, 2004)

Valvatne og Sandvik (2002) kaller dette kategorisering av ordforrådet, de sier at de fleste ord står i et semantisk forhold til andre ord, enten som antonymer eller som synonymer. Andre ord står i et betydningsforhold til hverandre som vi kan kalle et assosiativt forhold. Disse ordene lærer vi oss gjennom å erfare deres betydning. Rupley et al. (1999) påpeker at det er gjennom både direkte og indirekte erfaringer med begrepene at vi tar betydningen til oss. Barn kan lære av andre barn og voksne i for eksempel barnehagen. Valvatne og Sandvik viser til en jente om på en ukes tid lærte seg begrepene ”jakke”, ”sko”, ”kle på”, ”lue”, ”votter” og lignende fordi hun først lærte seg ”bukse” og hadde forstått innholdskoden. Jenta lærte ordene i påklledningssituasjonen i barnehagen. Assosiasjoner til et ord kan være forskjellige i ulike situasjoner og forskjellig ut fra hvilke erfaringer man har hatt med ordets mening. Heen Wold viser til Kim (1983) som undersøkte en gruppe på 7- 8 åringers assosiasjoner til ulike ord. Han fant at ordet ”vann” hovedsakelig ble assosiert med ”å drikke vann” av barn med pakistansk bakgrunn, mens barn med norsk bakgrunn assosierte det med ”å bade i” og ”fiske i”, ”seile på” og ”saltvann”. Her ser man tydelig at assosiasjonene er knyttet med erfaringsbakgrunn. Rupley er enig og sier at ”*children’s vocabulary knowledge closely reflects their breadth of real- life and various experiences*” (Rupley et al, 1999 s 115) Videre viser Valvatne og Sandvik til undersøkelser som viser at små og større barn kategoriserer ord forskjellig. 4-5 åringer sier gjerne det ordet som naturlig kommer etter det nevnte ordet, hvis

de får beskjed om å si hva de tenker på når de hører ”spise” sier de ofte ”middag” eller ”løpe” og ”fort”. Eldre barn vil heller si et annet ord i samme kategori, som for eksempel ”spise” og ”drikke” eller ”løpe” og ”gå”. Den største forandringen innen kategorisering skjer mellom 1. og 2. klasse (6-7år). Det er kanskje naturlig med tanke på at de ved å få flere erfaringer med språket i undervisning også får større bevissthet om ordene. (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002; Rupley red, 1999)

2.6 Reseptivt og produktivt ordforråd

I begynnelsen vil begrepene referere til konkrete objekter, og utvide meningspotensialet etter hvert. Først vil ordene kategoriseres ved emosjonelle karakteristika, og senere gjennom motsetninger, synonymer og ordenes kognitive innhold. Forståelsen av ordet kommer likevel før kompetansen til å bruke det. Når barnet så har kontroll på de ordene de forstår (*reseptivt ordforråd*), kan de selv bestemme hvilke ord de skal bruke nå de snakker (*produktivt ordforråd*). I en lyttesituasjon vil man ikke ha kontroll over hvilke ord som blir brukt, og man er i en sårbar situasjon hvor man risikerer at man ikke får med seg alt på grunn av at man ikke forstår alle ordene. Det er også mulig å trekke dette tilbake til Vygotsky. Han sier, som nevnt, at det er erfaringen vi har med begrepene som danner vår forståelse av dem og at det derfor kan være individuelt hva slags forestilling man har av et begrep. Barnet lærer først ideen om et begrep og deretter å se dette i sammenheng med andre begreper. (Vygotsky, 2004; Heen Wold, 2004)

Heen Wold påpeker at minoritetsspråklige barns reseptive ordforråd på andrespråket vil være mindre enn på morsmålet. Dette, sier hun, er noe man må være klar over og nesten kan forvente å finne i en eventuell språkundersøkelse. Videre viser Heen Wold til Hagtvatn (1992) som i en undersøkelse fant at bare 4 % av 6 åringene forklarte seg med ord til ordrelasjoner, som er en egenskap som først utvikler seg i skolealderen. (Heen Wold, 2004) Lindeberg og Selj (2004) sier i sin artikkel ” Minoritets elevene, språket og skolen”, at ved å ha diskusjoner rundt begrepene kan man hjelpe til med å utvide barnas ordforståelse. Hva eller hvordan er ”en mormor”? I diskusjon vil elevenes erfaringer komme frem, og gjenspeile hvor mye en mormor kan være. På den måten vil barna bli kjent med ordet først gjennom sine egne erfaringer, og så gjennom sine medelevers erfaringer. Da kan både kulturelle og andre erfaringsmessige ulikheter komme frem og bidra til en bredere forståelse av begrepet. Videre peker Lindeberg og Selj på at slike diskusjoner kan utvikle barnas forhold til ordenes meningspotensial, slik at det kan dukke opp synonymer eller som oftest beskrivende ord om

det omtalte begrepet. I dette tilfellet for eksempelet kan ”en mormor” også være ”moren til mamma”, ”en pensjonist” eller en ”gammel kone”. Lykkes man i en slik læringssituasjon vil barna utvikle språkkompetansen sin. (Lindeberg og Selj, 2004 s 63-64)

For at barnet skal mestre det å danne både et reseptivt og et produktivt ordforråd må det, som nevnt, kunne skille ut ordene fra talestrømmen til for eksempel den voksne. Dette er en stor utfordring for en ettspråklig, men for en minoritetsspråklig vil det være enda vanskeligere. Ordutskillelsen handler mye om å kjenne igjen intonasjonen og prosodien i språket. Hvis da, som nevnt tidligere, de to språkene er svært ulike, vil denne utskillelsen og gjenkjenningen av ordene være krevende. Valvatne og Sandvik har i hovedsak konsentrert seg om ettspråkliges ordforrådsutvikling, men de påpeker at denne prosessen også er et steg i minoritetsspråkliges ordforrådsutvikling. Hvis barnet ikke helt klarer å skille ordene fra hverandre kan det resultere i såkalte *frosne faser* eller *uanalyserte enheter*. Det vil si at de kan trekke to eller flere ord/lyder sammen til ett, som nevnt i Goldens punkt nr 1 under *å kunne et ord*. (Valvatne og Sandvik, 2002; Golden, 2005)

2.7 Tause perioder

I norsk skole foregår undervisningen hovedsakelig på norsk, noe som kan ha forringende effekt for minoritetsspråklige om de ikke har et funksjonelt ordforråd på majoritetsspråket. Overgangen til skole eller barnehage kan medføre forvirring og mistriivsel, hvis barnet ikke kan gjøre seg forstått eller forstår hva som blir sagt. Dette kan i verste tilfelle medføre en *taus periode*. Hvis barnet over en tid opplever ikke å bli forstått, vil det kanskje forsøke seg på majoritetsspråket. Men, det kan også velge å bli taus. Ikke si ett ord. En taus periode er en overgangsperiode der barnet er en utrolig aktiv lytter, og gjennom dette prøver å lære seg språket. Valvatne og Sandvik mener det er misvisende å kalle det en taus periode, og vil heller kalle det en *ikke- verbal* periode. De mener barnet kommuniserer, men uten ord. Som oftest er denne perioden kortvarig, men barnet er avhengig av kontakt med andre og av å høre andres kommunikasjon. Det er viktig at barna ikke trekker seg tilbake for seg selv og forblir i en ensom og usikker verden. De voksne som er i kontakt med barn som går gjennom en slik overgangsperiode, må være oppmerksomme på barnet og legge til rette for en trygg omgivelse der barnet våger å snakke. I barnehagen er det mer rom for slik tilrettelegging enn på skolen, der barna som ikke er trygge i andrespråket, bli oversett. Med dette i minnet kan barna igjen risikere å bli stemplet som svake i både språk og andre fag, fordi de ikke mestrer å formulere eller forstå alt i undervisningen. (Valvatne og Sandvik, 2002) Heen Wold (2004) sier at dette

uheldigvis avspeiler vår reelle skolesituasjon i Norge i dag. De minoritetsspråklige kan bli stemplet som svake som følge av uholdbar språklig tilrettelegging i undervisningsopplegget. Hun antyder at de muligens ville skåret høyere hvis de kunnet blitt testet på begge språkene sine. (Heen Wold, 2004)

2.8 Innholdsord og funksjonsord

Heen Wold (2004) skiller mellom innholdsord og funksjonsord. Innholdsordene har gjerne mening i seg selv, mens funksjonsordene kun får mening i sammenhengen de brukes i. Det er innholdsord vi har brukt i min undersøkelse, og det er en viktig del av dybdeordforrådet. Ordforrådet på første- og andrespråket vil, som nevnt, ikke nødvendigvis utvikle seg parallelt. Ordforrådet på det enkelte språk vil gjenspeile de aktiviteter og erfaringer man er delaktige i på de gjeldende språkene. Her vil det som påpekt tidligere være individuelle forskjeller. Noen har noenlunde like stort ordforråd på begge språk, mens andre har et større ordforråd på enten første- eller andrespråket. Dette har som tidligere påpekt sammenheng med hvordan vedkommende blir sosialisert inn i språket. Heen Wold siterer McLaughlin (1984) når hun antyder at barn som erfarer et rikt språkmiljø med god balanse mellom første- og andrespråket, fordelsmessig vil utvikle et godt ordforråd i begge språk. Et miljøet derimot lite stimulerende, vil dette hindre språkutviklingen. Ut i fra dette kan betydningen om et balansert forhold mellom første- og andrespråket sies å være det mest funksjonelle. (Heen Wold, 2004)

2.9 Hvordan lærer vi ord?

Språkutviklingen er en del av barnets samlede utvikling; kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Sagt annerledes, er ord- og språklæring en del av en mer omfattende prosess. Spesielt har språklæringen som skjer i klasserommet stor betydning. Ikke bare i den formelle undervisningen, men også den uformelle læringen som finner sted i den sosiale samhandlingen mellom elevene. For noen minoritetsspråklige er det kanskje først og fremst her de møter sitt andrespråk, enten det er under direkte fokus i språkundervisningen, eller ved at barnet aktivt deltar i kommunikasjon i klasserommet. Dette kan kalles *intensjonell og insidentell språklæring*. Begrepene sikter til hva slags kontakt barnet har med språket/ordene. Formell undervisning har som intensjon å være lærende, altså *intensjonell ordlæring*. Uformell læring i for eksempel lek og andre sosiale situasjoner, kan være mer tilfeldig (incidental = tilfeldig) med tanke på barnets læringsutbytte, altså *insidentell ordlæring*. Dette betyr også at det ikke bare er i norskundervisningen barn lærer språket, men at de i alle situasjoner der språk blir benyttet, kan plukke opp og lære noen nye ord. I norsktimene

fokuseres det ekstra på språket fordi det både er fag og undervisningsspråk. (Heen Wold, 2004)

Heen Wold (2004) viser til Jenkins og Dixon (1983) som mener man kan lære ord på 3 måter: *1) direkte forklaring av ordets mening. 2) gjennom at et objekt er fysisk tilstedet og blir nevnt og forklart. 3) gjennom sammenhengen ordet er inkludert i, muntlig eller skriftlig.*

(Heen Wold, 2004 s 112) Det har vært gjennomgående at man i hovedsak har studert barns ordlæring i sammenheng med skriftspråklig kommunikasjon. I svært liten grad har det blitt studert ut fra muntlig kommunikasjonsferdigheter. I følge Ellis (i Heen Wold) er det nesten umulig å finne noen artikler som omhandler dette. Nagy og Herman (1987) vises til når Heen Wold påpeker viktigheten av at enkelte ord bør lærers i den sammenhengen de brukes i, og at det bør fokuseres på disse direkte i undervisningen. (Heen Wold, 2004)

Muntlig kommunikasjon er ofte knyttet til her- og- nå situasjoner og kan derfor fungere godt i formidling av ordenes mening. I sin diskusjon om ordlæring i muntlig sammenheng, bruker hun mye av den generelle kunnskapen vi har om første- og andrespråklæring. Grunnleggende for både første- og andrespråk er det at det først og fremst læres i interaksjon mellom en som kan språket og en som skal lære det. Hvordan denne interaksjonen foregår, er avgjørende for hva, hvordan og hvor kjapt den andre lærer språket. I følge Heen Wold er det ikke nok å bare være tilstedet der språket brukes. Vedkommende må være delaktig i kommunikasjonen for å lære noe. Heen Wold sier imidlertid ikke noe om at man kan være aktiv i lyttende forstand. Valvatne og Sandvik (2002) sier, som tidligere nevnt, at det ganske ofte hender at barn kan være stumme en periode når de først møter et nytt språk. (Valvatne og Sandvik, 2002; Heen Wold, 2004)

I et interaksjonistisk perspektiv har Heen Wold kommet frem til at det er fire trekk som fremmer språkutvikling i barn- voksen- kommunikasjon: *1) den voksne tilpasser seg barnets kompetansenivå på ulike måter. 2) samhandlingen er gjensidig, men asymmetrisk; den voksne er sensitiv for barnets bidrag og lar disse få reell innflytelse på kommunikasjonen. 3) kommunikasjonen er her og nå, eller om noe som er sentralt i barnets verden. 4) en tett følelsesmessig relasjon preger kommunikasjonssituasjonen, tilhørighet og identifikasjon mellom samtalepartene, eller integrering av den som skal lære språk i en gruppe der språket brukes.* (Heen Wold, 2004 s114) Her har alle situasjonene fokus på barnet som en aktiv og innflytelsesrik deltaker i den språklige interaksjonen. Det er viktig for barnets engasjement og inspirasjon til å lære språket at det skjer på en måte som er meningsfull for barnet. Derfor kan

det skje mye språklæring i klasserommets uformelle interaksjon, og undervisningen bør omhandle noe som er relevant i forhold til barnets verden. Den språkutviklingen som skjer utenom undervisningen i klasserommet er langt mer avansert å få tak på, enn den som skjer i mer formelle omstendigheter. (Heen Wold, 2004)

Wong Fillmore (i Heen Wold, 2004) er en av de som har undersøkt språklæringsmulighetene i klasserommet og beskriver utviklingen av andrespråk som et resultat av et komplekst samspill mellom sosiale, språklige og kognitive forhold. Her påpeker Heen Wold, Wong Fillmores understrekning av at organisering av undervisning og sammensetning av klassen har direkte påvirkning på elevenes mulighet til å være aktive deltakere i en meningsfull kommunikasjon. Wong Fillmore påpeker også at det er kulturelle forskjeller når det gjelder innlæringsmetoder. I en av sine undersøkelser viste det seg at det var mye viktigere for de spansktalende barna å ha sosialt samspill med engelsktalende barn for å tilegne seg engelsk, enn det var for de kinesisktalende barna. For disse barna ga den formelle undervisningen størst læringsutbytte. (Heen Wold, 2004)

For at barn skal lære et ord, er det som nevnt, nødvendig at barnet på en eller annen måte møter ordet ved at det blir brukt i barnets omgivelser. Barnet må forstå hva ordet refererer til, og dernest kunne bruke det selv. Heen Wold snur litt på det og er mer opptatt av det ”å forstå” i motsetning til ”ikke å forstå”. Hun mener man ikke nødvendigvis må forstå hvert enkelt ord for å forstå sammenhengen. Likevel, hvis mange nye ord blir presentert på en gang, vil det sannsynligvis være svært vanskelig å forstå. Med andre ord, vil altså sammenhengen ordet blir presentert i, påvirke forståelsen av ordet. Når så ordet blir presentert i en kjent kontekst vil barnet, slik jeg ser det, sannsynligvis og forhåpentligvis utvide sin kunnskap om ordets betydningspotensial. Likså kan barnet utvide sitt ordforråd ved at man bruker flere ord for å forklare en og samme ting eller situasjon. (Heen Wold, 2004)

Diskusjoner rundt ukjente ord kan også være til hjelp for barna. Enkelte ord har tyngre kulturell vekt enn andre, og da kan diskusjoner hvor noen elever har oppklarende informasjon til andre elever hjelpe i ordtilegnelsen. I noen tilfeller kan også slike diskusjoner være forvirrende, og læreren bør bruke ikke-kulturelle referanser for å forklare ordene. (Heen Wold, 2004) Jeg skal senere komme tilbake til hvordan vi kan arbeide for å styrke barna ordforråd.

Heen Wold (2004) kommer med et eksempel fra egen erfaring der en minoritetsspråklig gutt

ødela mye i timen for de andre elevene. Hun jobbet som pedagogisk- psykologisk rådgiver, og var satt på denne saken. Som del av utredningen skulle hun vurdere hans norskspråklige kunnskaper. Disse var svake, og i tillegg oppfattet hun gutten som engstelig og usikker. Konklusjonen i evalueringen ble at gutten sannsynligvis oppførte seg slik han gjorde fordi han ikke forsto mye av det som foregikk i undervisningen. Da resultatene ble lagt fram, ble de avvist som uriktige. Læreren mente at gutten forsto når han selv ville. Argumentet for denne påstanden var at gutten naturlig nok enkelte ganger forsto noe av det som ble sagt. Hans norskkunnskaper var svake, men ikke fraværende. Dette er vanlig i en periode hvor man lærer seg et nytt språk. Man forstår ikke alt på en gang, men litt etter litt øker språkkompetansen. Barn forstår ord på ulike måter og ulik grad, det er ikke et enten- eller spørsmål. Når lærere definerer problemet med årsaksforklaring på person og ikke på situasjon, er det svært uheldig for eleven. Det blir da vanskelig å finne konstruktive løsninger. Forhåpentligvis er det ikke mange lærere som arbeider på denne måten, men eksempelet kan være en påminner om at man må være forsiktige med å trekke for raske slutninger når det gjelder ”urolige barn”. I dette eksempelet var det et minoritetsspråklig barn med svakt ordforråd i norsk. Vi må huske at det er helheten som er avgjørende, og de små detaljene kan utgjøre store forskjeller i evaluering av barns adferd når vi skal finne gode løsninger. (Heen Wold, 2004)

2.10 Hvor mange ord når?

Språkutviklingen hos ettspråklige kan gå tregt i begynnelsen, men tempoet øker betraktelig når barna har nådd et ordforråd på ca 50 ord. Hvor gamle barna er når de har fått et ordforråd på 50 ord varierer fra 1 til 2 år. Herfra går ordtilegnelsen merkbart raskt. Barna vil da lære fra gjennomsnittlig 7- 11 ord til gjennomsnittlig 22- 37 ord i måneden, eller 1-2 ord hver dag, sier Valvatne og Sandvik. Dette er da i hovedsak navn på objekter, fordi forskerne tror barn først blir oppmerksom på at alle ting har navn, men det er også navn på nære personer, steder eller uttrykk. Hvilke ord barn lærer først er også kulturbundet. I asiatiske land lærer barn gjerne verb først, da verbet ofte kommer til sist i deres setningsoppbygning, og gir mening til setningen. Det kommer også an på hvordan barna blir stimulert til å lære nye ord. Dette er også elementer som kan skape utfordringer for den minoritetsspråklige, hvis setningsoppbygningen er svært ulike i de to aktuelle språkene. Der majoritetsspråklige barn lærer seg språket i et imponerende tempo, må de minoritetsspråklige ikke bare lære seg det de jevnaldrende allerede kan, men de må også holde følge med dem i utviklingen. Det vil si at de må lære mer enn nevnte antall nye ord hver dag, og det i tillegg kanskje med en annen fonologi, grammatikk og semantikk enn de er vant med. Når man skal måle ordforråd må man

definere hva et ord er, hvor går grensene? Hva vil det si å kunne et ord? Er det fremdeles bare ett ord hvis barnet kan alle bøyningene og bruker det riktig? Eller kan man telle hver bøyning for ett ord i seg selv? For eksempel; *en bukse, buksen, bukser, buksene*. Er det ett eller fire ord? Er ord som er sammensatt av to ord ett eller to ord? (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002)

Brink (1979) undersøkte flere aldersgrupper og fant at de rundt 6,5 år (barnehage) gjennomsnittlig kunne 4 000 ord, de rundt 7,2 år (1. klasse) kunne gjennomsnittlig 9 500 ord, de rundt 9,5 år (3. klasse) kunne gjennomsnittlig 16 000 ord, 11,3 år (5. klasse) kunne gjennomsnittlig 22 000 ord, de rundt 13,2 år (7.klasse) kunne gjennomsnittlig 31.000 ord og de rundt 15,3 år (9. klasse) kunne gjennomsnittlig 32.000 ord. Disse resultatene gjenspeiler en økning på ca 3 000 ord i året fra 7 til 15 år. Brink mente at antall ord man fikk ut fra en test var avhengig av hvor stor ordbok man valgte ordutvalget fra. Jo større ordbok, desto høyere ordforråd, mente han. Han brukte den store danske ordboken som inneholdt 205.000 ord. Utvalget hans var barn i grupper på 3 til 5 stykker på de ulike alderstrinnene. Han fant at de yngste hadde størst økning i sitt ordforråd, mens det jevnet seg ut jo eldre barna ble. Brink påpeker at de individuelle forskjellene i ordforrådets omfang øker med alderen. Laveste skår hos 9.klasse (14 ord) var faktisk lavere enn gjennomsnittet hos 7.klasse (16,8 ord) Mens fra barnehage til 3 klasse var økningen fra henholdsvis 2,3 ord- 5,0 ord til 9,0 ord (gjennomsnitt). (Brink, 1979)

Jette Løntoft (2000) har undersøkt ordforrådsutviklingen hos danske minoritetsspråklige 4- 8 åringer, og har funnet at barn ved 4 års alderen vanligvis kan ca 1500 ord, mens en 6 åring kan rundt 4-5000 ord. Hun nevner også at en gjennomsnittlig voksen danske har ca 20 000 ord i sitt ordforråd. Videre viser Løntoft til B. H Carter og McCarthy når hun sier at dybdeforståelse av ordene er noe annet enn tallet på ordforrådet. Carter og McCarthy sier at hvis en har et basisordforråd ca 850 ord, vil det tilsi at vedkommende burde kunne rundt 12 425 ulike betydninger av disse ordene. Hun mener derfor at gammeldags glosepugging ikke er en holdbar metode for ordlæring. Løntoft sier, som jeg har vært inne på tidligere, at ordene må læres i de situasjonene de brukes i. Ordلæring, sier Løntoft, er en prosess der man må tilegne seg ordenes ulike betydningssammenhenger. Hun kaller det *leksikal kompetanse*. (Løntoft, 2000)

Brink (1979) viser til den amerikanske forskeren Milred Templin som fant at det var en lineær utvikling i ordforrådsveksten til barn fra 6 til 8 år. Dette er ikke Brink enig i og mener det må

være gjennomsnittet av flere barns resultater som er lineær. Et enkelts barns utvikling vil sannsynligvis ikke være helt lineær, men hvis man regner med de høyeste og de laveste skårene og trekker gjennomsnittet, vil dette mulig bli en lineær kurve. (Brink, 1979)

Ordøkningen hos barn i skolealder har en utrolig imponerende fart, men det er med utgangspunkt i at man allerede kan ca 4 000 ord ved skolestart. Er ordforrådet snevert ved skolestart i det språket undervisningen hovedsakelig skal foregå på, står eleven foran en svært tung og krevende oppgave. Med et så mangelfullt ordforråd vil det nesten være en umulig oppgave for en lærer eller forelder å ”lære bort” alle ordene. Den beste, og nesten eneste måten å lære ordene på er gjennom erfaring og sosial omgang der majoritetsspråket blir brukt. (Heen Wold, 2004; Valvatne og Sandvik, 2002)

2.11 Å måle barns ordforråd –andre undersøkelser

Kulbrandstad (1994) (i Heen Wold), vurderte 77 1. klassinger (før L97 med 6 år gamle 1.klassinger) i 58 ord fra hverdagssituasjoner. Barna var fra Oslo og Drammen, og både norske og minoritetsspråklige var inkludert i testen som ble utført både på norsk og på et eventuelt annet morsmål. Dette er undersøkelsens styrke, påpeker Heen Wold. Barna med norsk som morsmål skåret rett på 97 % av ordene, mens de minoritetsspråklige skåret 86 % riktig når de ble presentert for ordene på morsmålet. Da de skulle svare med norske ord lå gjennomsnittet på 52 % rett. Altså viser også denne undersøkelsen at skolen må være forberedt og oppmerksomme på at det vil begynne minoritetsspråklige barn på skolen som har et beskjedent ordforråd på norsk. Kulbrandstads undersøkelse var sentrert rundt svært vanlige ord og uttrykk som; *kjøkken, å stå opp, vei, lærer* og lignende, og disse ordene manglet altså de minoritetsspråklige i ordforrådet sitt. (Heen Wold, 2004)

En annen undersøkelse av Lie og Wold (1991) (i Heen Wold) er også relevant. Denne undersøkelsen ble gjort på 5.klassinger, og er slik sett ikke relevant. Likevel kom det frem i denne undersøkelsen, at de minoritetsspråklige som skåret lavt som 5. klassinger, hadde hatt store problemer allerede ved skolestart. De hadde ikke gått i barnehage før de begynte på skolen, og fem år senere lå de fremdeles langt etter sine medelever med norsk som morsmål, både språklig og faglig. Det er på en annen side viktig å minne om at det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom svake faglig prestasjoner og det å være minoritetsspråklig. Heen Wold viser til egen undersøkelse på 3. klassinger der hun brukte Peabody Picture Vocabulary Test. To klasser ble vurdert, den ene klassen skåret etter forventningene: de minoritetsspråklige var svakest, men i den andre klassen var den sterkeste eleven i klassen av minoritetsspråklig

bakgrunn. Dette resultatet viser oss at variasjonene er store og at man ikke må sette en generell konklusjon på denne problemstillingen. Likevel kan vi se gjennomgående fra de nevnte undersøkelsene, at flertallet av de minoritetsspråklige som er blitt vurdert, viser svakere norsk ordforråd enn norskspråklige barn. Heen Wold viser til Cummins (1984) og Collier og Thomas (2002) når hun sier at et dårlig ordforråd ved skolestart vil følge elevene lenge gjennom skolegangen. Internasjonal forskning viser at minoritetsspråklige trenger 5 til 10 år på å utvikle et tilfredsstillende andrespråk eller funksjonell tospråklighet. Så jo tidligere en starter, desto bedre. (Heen Wold, 2004)

Vibeke G. Aukrust (2005) har utarbeidet en rapport om tidlig språkstimulering og livslang læring for utdannings- og forskningsdepartementet. Der tar hun for seg hva nyere forskning sier om dette. Hun innleder rapporten med konklusjonen hun har kommet frem til gjennom arbeidet, som sier at barn som tidlig får god stimulering til å utvikle sitt talespråk, vil ha nytte av dette videre i et livslangt læringsløp. (Aukrust, 2005)

De siste tiårs forskning viser at barns vokabular er relativt stabilt når det gjelder utvikling fra slutten av barnehagealder og til voksenalder. Det vil si at hvis et barn har et lite ordforråd ved utgangen av barnehagen vil det sannsynligvis også ha det når det skal avslutte skolegangen også. Dette gjelder også motsatt vei. Hvis et barn har et stort og godt ordforråd i barnehage/tidlig skolealder, vil det også etter all sannsynlighet gå ut av skolen med et rikt vokabular. Dette har Aukrust hentet fra Stanovich (1986) og han kaller det *Matteus-effekten*. Det er interessant i forhold til min problemstilling på den måten at vi i følge Aukrust sin rapport, kan predikere barnas fremtidige språklige ferdigheter, ved hjelp av de resultatene vi har funnet i vår undersøkelse. I følge Aukrust kan man på grunn av stabiliteten i vokabularutviklingen si noe om hvilket nivå ordforrådet deres vil være ved utgangen av 10. klasse ut i fra det vi ser ved begynnelsen av skolegangen. Denne undersøkelsen skal jeg komme tilbake til. (Aukrust, 2005)

Mitt argument er da at vi ved å kartlegge ordforrådet til elevene i tidlig skolealder kan bruke disse resultatene til å snu utviklingen, eller rettere sagt sette fart i utviklingen. For barn med et fattig og dårlig vokabular ved utgangen av 1. Klasse, vil uten videre intervensjon, sannsynligvis også gå ut av 10. klasse med et dårlig vokabular. Er man da ved et tidlig tidspunkt oppmerksomme på barnets språkferdigheter, kan man bruke denne informasjonen til å hjelpe barnet i riktig retning. (Aukrust, 2005)

Hovedfokuset i Aukrust sin rapport er på viktigheten av å kunne lese for å lære. Ordforråd eller vokabular er en av ferdighetene som kreves for god leseforståelse. Leseferdighet og tekstforståelse er i tillegg et krav for å kunne tilegne seg kunnskap i dagens samfunn. Aukrust påpeker også at all forskningen på tidlig språkstimulering har bidratt til mer fokus på førskolepedagogikk og leseforskning. Barnehagen som læringsarena har også kommet mer i fokus. Stanovichs undersøkelse viste at barn som ved skolestart hadde et godt vokabular fikk mye mer ut av skolens språklige opplegg, enn de som hadde et svakt språk. Det er altså en ond sirkel som de svake barna blir fanget inn i, hvis vi ikke er oppmerksomme på denne og klarer å få dem ut av den så tidlig som mulig. Med individuelle opplæringsplaner kan man hindre eller snu en negativ Matteus- effekt. (Aukrust, 2005)

Videre påpeker Aukrust at effekten av språkstimulering først kan sees over tid. Hun viser til McLaughlin (2005) når hun påpeker at man derfor bør foreta longitudinelle studier for å få dokumentert språkutviklingen skikkelig. Man kan ut i fra longitudinelle studier sikrere predikere språkferdigheter fra skolestart til skoleavgang enn fra skolestart til slutten av 1 klasse. Derfor kan våre resultater ikke bare brukes til å se sammenheng mellom barnehagebakgrunn og språkutvikling, men også brukes som et slags forvarsel om barnas fremtidige språkferdigheter. (Aukrust, 2005)

Aukrust fremhever også andre sosiale og kulturelle faktorer som spiller inn i språkutviklingen. Disse er også viktige å ha i bakhodet når man i barnehage eller skole skal legge til rette for språkutvikling. Det er viktig at barna våger å kaste seg ut i det å lære et nytt språk og at de føler seg trygge og respektert for den de er. Tradisjonelt har det vært større fokus på det sosiale og emosjonelle i norske barnehager i forhold til andre land i Europa der fokuset er mer på det skoleforberedende. Leken har generelt blitt lagt mye større vekt på i Norden enn i resten av Europa. Man må ivareta barndommens egenart og verdien den har i seg selv, barnehagen skal ikke være en forberedelse til noe annet. Dette er hovedfokuset i norske barnehager fremdeles, selv om det stadig er diskusjon rundt hvor mye skoleforberedende aktiviteter vi kan ta inn i barnehagen før det blir for mye. Da vil barndommen og leken miste sin egenart og verdi, er det mange som mener. (Aukrust, 2005) Likevel er jo livet, etter mitt syn, slik at selv om vi gjør ting for den verdien de har i seg selv, vil vi uansett ta med oss den erfaringen videre i livet og bruke den i de utfordringene vi måtte møte på senere. Erfaringene barna gjør i barnehagen, vil etter min mening, være verdifulle både i seg selv og for det de bringer med seg videre i livet senere.

Fonologisk bevissthet og talespråk, særlig ordforråd, er svært viktig og avgjørende for leseferdigheten. Aukrust konkluderer med at ”*talespråk, særlig vokabular, i førskolealder korrelerer høyt med senere leseforståelse*”. I tillegg sier hun at ”*vokabular ser ut til å være særskilt viktig i tospråklig barns lesing*” (Aukrust, 2005 s 25). Fonologisk bevissthet hjelper barnet til å oppfatte og skille mellom ordene og deres mening. Et godt vokabular vil også kunne hjelpe barnet til å oppdage de ulike lydene i ordene. Aukrust sier det i dag er allment akseptert at fonologisk bevissthet er relatert til den tidlige lesingen fordi det er det best dokumenterte og mest utforskede feltet innen begynneropplæring. Snow m.fl. gjorde en lengre studie av barns språkutvikling i 1998 der de med intervensjon gikk inn for å høyne deres fonologiske bevissthet. Dette viste seg å ha god effekt for leseforståelsen til barna. I sin rapport sier Aukrust at enkelte mener det kun er fonologisk bevissthet som er avgjørende, mens andre igjen mener vokabularet spiller en større rolle. (Aukrust, 2005) Tabors og Dickinson sier for eksempel at ordforrådet er den enkeltdimensjonen som i størst grad samsvarer med leseforståelse. Dette fant de i sin undersøkelse fra 2001. (Dickinson og Tabours, 2001)

Dickinson og Tabours’ ”Home-school-study” (2001) går også ut på hvor stor innvirkning et rikt språkmiljø har på ordforrådet og leseforståelse. De har undersøkt språkmiljøene til barn både hjemme og på skolen/barnehagen og sammenlignet dette med nivået på ordforrådet deres. De resultatene jeg viser til her går på reseptivt ordforråd. Resultatene viser at barna som hadde et høyt nivå på språkmiljøet hjemme og et høyt nivå på språket i barnehagen skåret høyest. Barna som hadde et lavt språknivå i barnehagen, og høyt hjemme, skåret under gjennomsnittet, men lavere enn de som hadde et lavt nivå på språkmiljøet hjemme, men et høyt nivå i barnehagen. Disse siste barna skåret litt over gjennomsnittet. De som hadde et lavt nivå på språket både hjemme og i barnehagen skåret selvsagt svært lavt. (Dickinson og Tabours, 2001s 326) Dette viser altså, slik jeg ser det, at et godt pedagogisk tilbud der man er bevisste på språket og viktigheten av å utvikle et rikt ordforråd, vil ha større påvirkning enn hjemmet.

Et annet område Dickinson og Tabours undersøkte var *narrative production*. Jeg oversetter dette til fortellerevne og ser dette i sammenheng med *produktivt ordforråd*. Her ble resultatene omtrent de samme; de med et høyt nivå hjemme og høyt i barnehagen skåret selvsagt høyest og de med lavt begge steder skåret lavest. De med høyt nivå hjemme, men lavt i barnehagen skåret lavere enn de som hadde et høyt språknivå i barnehagen og et lavt

hjemme. (Dickinson og Tabors, 2001 s 329). Disse resultatene er viktige å ta med i denne sammenhengen, da den bygger opp under barnehagens betydning for språkutviklingen. Forskerne på dette prosjektet fulgte rundt 70 barn fra amerikansk lavinntektsfamilier og ble testet i barnehagen (3 år) og igjen når barna var 7, 9 og 12 år gamle hjemme og hvert år i barnehagen og på skolen. Dette fordi de ville undersøke konsekvensene av et godt språkmiljø hjemme og på skolen/barnehagen, og se dette i sammenheng med hele skolegangen til disse barna. De konkluderer med at de legger frem tydelige beviser for at man så tidlig som i barnehagen kan predikere retningen de vil ta innen språk og leseforståelse. (Dickinson og Tabors, 2001)

Talespråket er viktig i den forstand at det kan innby til utvidede samtaler eller nevnte "extended discourse". Det er noe man bør prøve å få til for eksempel i barnehagen. I disse samtalene kan barna få erfaring med å sette ord på noe annet enn kun her- og- nå situasjoner. De vil få øve seg i abstrakt tenkning og tale. De må kunne se for seg en situasjon som har hendt eller kommer til å skje eller en ren fiktiv situasjon. De må kunne ta andres perspektiver og ta hensyn til den andre i samtalen. Dette vil bidra til å øke vokabularet gjennom de nye erfaringene barna gjør seg. (Aukrust, 2005)

Ordforrådet kan både samsvare og predikere leseforståelse. Det sier noe om hvilket nivå barnet er på akkurat nå, men det kan også si noe om hvordan barnets leseforståelse kommer til å være om flere år, hvis man altså ikke gjør noe. Det er en "sleeper- effekt" som gjør at vi kan predikere leseforståelse på høyere skoletrinn og ikke ser så stor korrelasjon i tidlig alder. Denne sleeper- effekten kan være farlig å overse, da man kan risikere ikke å oppdage de store avvikene før det er sent i elevens skolegang. (Aukrust, 2005)

Det er gjort flere undersøkelser på hvilken innvirkning det språklige miljøet barna utsettes for i oppveksten har på språkutviklingen. For eksempel har barn som kommer fra hjem der det er mange bøker og de ofte blir lest for, tatt med i samtaler og lignende, større vokabular og bedre leseforståelse enn de som kommer fra mindre "beleste hjem". Undersøkelser har kommet fram til de samme resultatene og gir derfor grunnlag for å si at det er en sammenheng mellom kvaliteten på det språklige miljøet barna er del av i førskolealder og senere tekstforståelse. Jo eldre barna blir, desto større innvirkning får også de ikke- språklige faktorene, som motivasjon og mestringsfølelse. Aukrust konkluderer rapporten med at *"kvaliteten av de språklige erfaringene barn får i tidlig førskolealder peker frem mot og bidrar til tekstforståelse på høyere klassetrinn"* (Aukrust, 2005 s 45)

Aukrust trekker frem to undersøkelser som har fulgt en gruppe barn fra skolestart til utgang fra skolen. Det er Cunningham og Stanovich fra 1997 og Snow et al. fra 2005 som fremdeles var under vurdering da Aukrust utarbeidet sin rapport, men jeg har tatt for meg Cunningham og Stanovich sin undersøkelse selv. Begge studiene er korrelasjonsstudier på et lite utvalg barn som de fulgte over lengre tid. Begge studiene viste sammenheng mellom begrepsforståelse og leseferdighet og stabilitet i vokabularutviklingen. Man kunne ved begynnelsen av skolegangen se korrelasjon med utgangen av skolen. Disse undersøkelsene sier også begge at de mest robuste funnene går på sammenhengen mellom vokabular ved barnehage- skole overgang og senere leseforståelse. Aukrust viser også til NICHD (Early Child Care Research Network) som i sin rapport konkluderte med at språket ikke bare er et grunnlag for leseforståelse, men det danner også grunnlaget for det å lære og lære. (Aukrust, 2005)

Kortere studier viser også denne stabiliteten. Her ser vi at intervensjoner har stor effekt. Barnehager som tilbyr et godt språkmiljø, kan snu utviklingsforløpet slik at barn som har et fattig ordforråd kan få den hjelpen de trenger for å øke ordforrådet før skolestart. Mindre undersøkelser viser også at høy kvalitet på språkmiljøet i barnehagen og god språkstimulering hjemme vil gi et svært godt vokabular. Så disse resultatene sier oss at barn fint kan klare seg med lav språkstimulering i et av miljøene de er en del av, men ikke i begge. Derfor er det viktig at barnehagen har et fokus på å være gode språkmiljøer for barna spesielt med tanke på de minoritetsspråklige som i mange tilfeller ikke får norsksspråklig stimulans hjemme. For disse barna vil det være avgjørende å få utviklet et godt ordforråd i førskolealder, slik vi ser ut fra undersøkelsene. Stortingsmelding nr 16: *Kultur for Læring* sier: ”god stimulering i tidlig oppvekst er viktig for læring senere i livet.” Lov om Barnehager sier: ”barnehagen anses som samfunnets første bidrag til å støtte livslang læring”. (I Aukrust, 2005 s 46)

Barns ordforråd utvikler seg når de blir utsatt for et rikt ordforråd, altså nye ord, ofte. Ordene må selvsagt bli gjentatt en rekke ganger før det blir internalisert i barnet. Vi ser ut i fra Aukrusts rapport at fonologisk bevissthet, vokabular og bakgrunnskunnskap, deltakelse i kognitivt utvidede samtaler (extended discourse) og erfaring med ulike typer tekster og bøker i barnehagen kan bidra til utvikling av språket og andre ferdigheter som er viktige på skolen og i dagens samfunn generelt. (Aukrust, 2005)

Det ser også ut til at minoritetsspråklige profiterer på samme form for opplæring som enspråklige. Vi ser likevel at barn først og fremst profiterer på å få leseopplæring i det språket

de kan best, som ofte er morsmålet. Da bruker de sine allerede tilegnede forståelsesstrategier i forhold til teksten. Det er derfor viktig at pedagogene i barnehagene har kjennskap til barnets språksituasjon og språkhistorie. (Aukrust, 2005)

Jeg skal ta for meg deler av to rapporter fra Sand og Skoug. Den ene fra 2002 og den andre fra 2003. De tar for seg prosjektbarnehagen i bydel gamle Oslo. *Evalueringsrapport med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo*. I evalueringen fra 2002 er det også et integreringsperspektiv i tillegg til språkutvikling. Prosjektet ble satt i gang i bydel Gamle Oslo i 1998 som et samarbeid mellom kommune og stat. Bydelen ble valgt på grunnlag av den store andelen minoritetsspråklige som bor her. Mange av disse barna gikk ikke i barnehage. Målet med prosjektet var å øke norskspråklig kompetanse og bedre integreringen før skolestart. Gratistilbudet gjaldt 4 timer per dag og alle barn i det aktuelle årskullet ble invitert til å benytte seg av tilbudet. De barna som ikke hadde barnehageplass fikk et ekstraordinært tilbud om korttidsopphold i spesielle ”prosjektbarnehager”. Disse ble hovedsakelig benyttet av minoritetsspråklige fra ulike språkgrupper. Svært få norskspråklige barn var å finne i disse barnehagene. (Sand og Skoug, 2002)

I evalueringen har Sand og Skoug først og fremst tatt for seg prosjektbarnehagene og det pedagogiske opplegget der. De har også foretatt en kartlegging det norskspråklige nivået hos barna som har benyttet seg av tilbudet. Alle prosjektbarnehagene og tre eksterne heldagsbarnehager, der det også var minoritetsspråklige 5- åringer, var med i evalueringen. Datainnsamlingen har bestått av barnehagenes årsplaner og gjennom intervju av personalet og lederne i barnehagene. Språkscreeningen ble gjort på et tilfeldig utvalg av barna ved hjelp av språktesten ”Askeladden”. Testen er normert for norskspråklige fra 2 til 6,11 år. Den er altså ikke beregnet for kartlegging av minoritetsspråklige barns andrespråkskompetanse. Testen ble likevel brukt i mangel på en test som kunne måle akkurat dette, tross dens svakheter. (Sand og Skoug, 2002)

Det pedagogiske opplegget i prosjektbarnehagene er spesielt tilrettelagt med tanke på minoritetsspråklige barn med mål om å øke barnas norskspråklige kompetanse før skolestart. Prosjektet hadde også som mål å bedre integrering, så med det i tankene bør både norsk og morsmål få plass i opplegget. Uheldigvis kommer det tydelig frem i prosjektets plan at hovedintensjonen er å lære barna norsk. ”Det er norsk språk og kultur som skal utgjøre fellesskapet i barnehagene” (Sand og Skoug, 2002 s119). Prosjektet vil på den ene siden bedre integrering, mens de samtidig ensidig fokuserer på at de minoritetsspråklige mangler

norskskunnskaper før de begynner på skolen sett ut i fra norsksspråklige barns evner. (Sand og Skoug, 2002)

For å evaluere det pedagogiske opplegget i de ulike barnehagene brukte Sand og Skoug Colin Bakers system for analyse av modeller for tospråklig opplæring. Colin opererer med ”svake” og ulike typer ”sterke” opplæringsmodeller. De modellene som kommer inn under ”svake” har til felles at de hovedsakelig fokuserer på majoritetsspråket og neglisjerer morsmålene til barna. I denne kategorien går opplæringsmodellene inn under assimilering fremfor integrering, enten det er ubevisst eller bevisst. De ”sterke” opplæringsmodellene har et integreringsperspektiv og gir barna tospråklig utbytte i motsetning til ettspråklighet og assimilering som de ”svake” gir. Det alvorlige her er at de fleste opplæringsmodellene Sand og Skoug tok for seg går inn under den ”svake” kategorien. Bare én barnehage gikk under ”sterk” modell. Denne barnehagen har en egen muslimsk formålsparagraf, og blant annet egne morsmålsgrupper der barna fikk bruke og utøve sitt morsmål og utviklet dette. (Sand og Skoug, 2002)

Resultatene fra språkscreeningen viser at barna har tilegnet seg norsk i løpet av barnehageåret, men hvor mye og til hvilken grad varierer. Av de 36 minoritetsspråklige barna som ble testet på norsk gikk 28 av barna i prosjektbarnehagene og 8 gikk i de eksterne barnehagene. Barna ble testet to ganger pr barnehageår, en gang om høsten og en gang på våren, for å måle fremgangen. Testen er som nevnt ikke normert for andrespråktesting. Samlet sett viste resultatene at alle barna med unntak av to hadde hatt fremgang. Ca halvparten av barna viste en utvikling på et halvt til ett år. Den andre halvdel av barna viste en fremgang på mindre enn et halvt år over en periode på 6 måneder. Vårtestingens resultater viser at alle barna som er testet ligger under gjennomsnittet for 5- 6 åringer med norsk som morsmål, nivåforskjellen tilsvarer så mye som ca 3 år selv om de har vist fremgang. Dette er resultatene sett i ett, ser man på hvert enkelt barn kan man se større fremgang hos enkelte. Likevel viser resultatene at de fleste barna begynner på skolen med et langt lavere vokabular i norsk enn sine norskspråklige klassekamerater. Sand og Skoug påpeker at det hendte de fikk inntrykk av at barna visste hva objektet var, men manglet den norske ”merkelappen”. Det er spesielt innen *objektbenevning* og *artikulasjon* de skårer lavt på. I et utdrag fra rapporten sier også Sand og Skoug at ordforrådet er den viktigste enkeltfaktoren som påvirker barnas utbytte av undervisningen på skolen. Prosjektbarnehagene har på sett og vis oppnådd sitt mål om fremgang i norsk hos minoritetsspråklige, men når barna fremdeles ligger såpass langt etter når de begynner på skolen, er det grunn til å trekke slutningen om at det er mer som skal til

enn 4 timer i barnehage om dagen i ett år før skolestart. Spesielt også når det er lagt stor vekt på den uformelle læringen gjennom lek og sosialt samspill med andre barn i tiden i barnehagen og det kun er andre minoritetsspråklige barn der. Når vi sammenligner resultatene med barn fra den muslimske barnehagen, er det ingen vesentlige forskjeller med tanke på norskspråklig fremgang. (Sand og Skoug, 2002)

Sand og Skoug (2003) har også sett på 4 åringenes språkferdigheter når de har fått to år i barnehagen før skolestart. Av barna som var med på prosjektet var det bare 18 som var med hele veien av alle som gikk i prosjektbarnehagene. Barna ble testet etter ett år i barnehagen og retestet etter to år. Retesten ble gjennomført da det var ca 3 måneder igjen til skolestart. Gjennomsnittlig skår på den første testen (4 åringer) var en aldersnorm som tilsvarer norskspråklige på 2,6 år. Ett av barna oppnådde resultater som tilsvarer 4- 4,6 år som var den høyeste skåren i testen. Tar man kun for oss *objektbenevning* dalte gjennomsnittet ytterligere til 2 års nivå. Informanten som skåret høyest på testen, skåret også lavere på denne deltesten med 3,6- 4 års nivå. Etter to år i barnehagen på retesten skåret utvalget gjennomsnittlig til 3,6- 4 år, men en informant oppnådde en aldersnorm tilsvarende 6,11 år. Syv barn oppnådde et nivå som tilsvarer 4 år, mens resten lå under dette. På deltesten som målte objektbenevning viste resultatene fremdeles et lavere gjennomsnitt enn på testen generelt. Ser man på fremgangen fra første test til retesten ser vi at utvalget gjennomsnittlig har økt sine språkferdigheter med 1- 1,6 år. (Sand og Skoug, 2003) Dette er positivt, men vi vet at ordforrådsnivået deres fremdeles er for lavt, slik at de vil møte på problemer når de begynner på skolen.

Resultatene viser at barna begynte på skolen med et gjennomsnittlig ordforråd tilsvarende en 4 åring. Bare én elev skåret like høyt som forventet gjennomsnitt for norskspråklige 6 åringer som er klare for skolestart. Vi ser ut i fra resultatene at to år i barnehage fremfor kun ett, gir større språkkompetanse. Barna som fikk to år før skolestart skåret gjennomsnittlig 1,6- 1 år høyere enn de med bare ett år. Dette gjaldt hele testen samlet, men også på deltesten om *objektbenevning*. Det betyr at de barna som Sand og Skoug kaller ”4 åringene” (2 år i barnehage) begynte på skolen med en langt bedre språkkompetanse enn ”5 åringene” (1 år i barnehage). Likevel er det viktig å påpeke at selv om de hadde et bedre norskspråk enn de med ett år i barnehagen, hadde de fremdeles et rimelig lavt ordforråd i norsk ved skolestart sammenlignet med norskspråklige barn på samme alder. (Sand og Skoug, 2003)

Grunnene til at barna ikke har fått utviklet sitt språk mer, kan skyldes flere ting. Blant annet peker Sand og Skoug på at det var svært få norsktalende barn i prosjektbarnehagene og de har derfor ikke hatt tilstrekkelig mulighet til å utøve norsk. På den måten kan utviklingen stagnere, fordi de ikke får mulighet til å lære nye norske ord. Det var, som nevnt, flere ganger man fikk inntrykk av at barna visste hva objektet var, men manglet det norske ordet for det i sitt ordforråd. Dette sier Sand og Skoug viser at årsakene til de svake skåringene ligger i miljøet først og fremst, og skyldes ikke sider ved barna. Å utvikle og lære et språk tar lang tid. Det er urealistisk å forvente at ett eller to år i en barnehage, der det nesten utelukkende er minoritetsspråklige, skal være tilstrekkelig språkopplæring i norsk før skolestart, uansett kvaliteten på det pedagogiske opplegget i barnehagen. At barna skal ta igjen 3-4 års språkutvikling i løpet av ett – to år er urimelig å forvente. Likevel sier Sand og Skoug at det er et prosjekt som bør videreføres og resultatene viser at det er språklig fremgang hos barna som har fått benytte seg av tilbudet. Barna som fikk to år viste større utvikling enn de som hadde gått ett år, og var tilsynelatende inne i et godt utviklingsforløp. Sand og Skoug konkluderer med at *”lengre tid i barnehage gir økt kompetanse i norsk”*. (Sand og Skoug, 2003 s 26)

Nova- rapport 7/03 (*Ett års gratis barnehage- hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen?*) har tatt for seg samarbeidet mellom skolen og familier med minoritetsspråklig bakgrunn. I datainnsamlingen har det bidratt 18 foreldre, 7 lærere, som har eller har hatt første klasse, og ledelsen ved tre skoler i bydel Gamle Oslo. Dataen består av intervjuer.

Nova rapporterer at overgangen til skolen har gått bra. Å gå i prosjektbarnehagen bidro til økt forventning og motivasjon for å begynne på skolen. Foreldrene var mest opptatt av hvilken norskspråklig kompetanse barna utviklet gjennom oppholdet i barnehagen, da enkelte av barna ikke kunne mer enn et par ord på norsk da de begynte i prosjektbarnehagen. Andre kunne mye mer. Foreldrene uttrykte skuffelse over at det var så få etnisk norske i disse barnehagene. Dette gjenspeiler deres forventninger om hvor mye norsk barna ville lære. Fremskrittene barna viste i norskferdigheter varierte, men alle viste noe fremgang. Det sosiale ved oppholdet i barnehagen var av stor betydning, mente flere av foreldrene. Barna fikk omgås med andre barn og voksne, og nesten alle barna kjente en annen i klassen eller i en parallellklasse da de begynte på skolen. I tillegg fikk de erfaring med aktiviteter som de også ville møte på skolen. (Nova 7/03)

Lærerne kan trekke frem hvilke konsekvenser de så faglig sett og undervisningsmessig. De fleste barn som begynner på skolen i Gamle Oslo nå, har gått i barnehage, og lærere som har

erfaring med flere førsteklasse, sier at jo flere barn som har gått i barnehage, desto bedre norskspråklig nivå er det i klassen. De sier og at jo lengre de har gått i barnehagen, desto bedre er deres norskferdigheter. Enkelte av lærerne med lengre fartstid sier de har opplevd klasser der kun et mindretall behersket norsk, og de merker forskjell etter at prosjektbarnehagene ble startet og de første elevene begynte på skolen i 1999. Nå er det heldigvis omvendt, slik at et mindretall av elevene ikke behersker norsk. (Nova 7/03)

Både lærere og foreldre sier at elevsammensetningene i både barnehagene og på skolen kunne vært tilrettelagt bedre slik at det blir mer gunstig for språklig utvikling. Med for eksempel flere etnisk norske barn som de minoritetsspråklige kan leke og lære med. De påpeker også at det bør være bedre morsmålsundervisning. Rapporten tar også for seg samarbeidet mellom skole og hjem, men jeg trekker kun frem det jeg ser relevant for min oppgave. (Nova 7/03)

Nova konkluderer med at oppholdet i prosjektbarnehagen er av stor betydning, ikke bare for barna, men også for foreldrene. Det er skoleforberedende for begge parter. (Nova 7/03)

I Stortingsmelding nr 16, 2006-07, (*...og ingen sto igjen. Tidlig satsning på livslang læring*) står det at barnehagen i dag er en frivillig start på utdanningsforløpet. *"Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som vil bidra til å gi barnet gode utviklingsmuligheter i et trygt fellesskap sammen med andre barn og voksne."* (St.meld.16, 2006-07 s 69)

I denne meldingen ser vi at myndighetene endelig ser ut til å ha forstått at det lønner seg å investere i barns fremtid, eller rettere sagt vår fremtid. Det står faktisk i denne stortingsmeldingen at for hver krone vi legger i ferdighetsstimulerende tiltak, vil vi, samfunnet, få mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake. Det er en avkastning på opp til 350 %. Derfor bygges det nå barnehager som aldri før, men om kvaliteten stiger eller opprettholdes er et annet spørsmål. (St. Meld 16, 2007-07)

Regjeringen har forstått at språket er en av de viktigste medvirkningsfaktorene til at man skal få stor avkastning på investeringene. Derfor er det språkkartlegging på nærmere alle helsestasjoner i landet på 4 åringer. Dette gjøres med en metode som heter "språk 4" og brukes mest i de kommunene med høy andel av minoritetsspråklige. Det er et spleiseprojekt mellom Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, som viser at regjeringen ser det å lære språk skikkelig, både er viktig i forhold til utdanning og med tanke på integrering. (St. Meld. 16, 2006-07)

Poenget med språkkartleggingen er å plukke opp de som trenger ekstra oppfølging og gi dem det. Det er ikke alltid like lett, da ikke alle barn har barnehageplass eller gode muligheter til å omgås norskspråklige barn i hverdagen. Myndighetene har i denne sammenhengen lagt til rette for at disse barna skal få et kompensierende tilbud. Det går ut på gratis kjernetid i barnehage eller mulighet til å benytte en ”åpen barnehage”. Det legges vekt på at det er minoritetsspråklige barn som er hovedgruppen som trenger et slikt tilbud, men nevner også at majoritetsspråklige barn som kan ha godt av det. Barnehager generelt og disse åpne barnehagene skal ”*støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær*” (st. meld 16, 06-07 s 70) og være integrerende institusjoner både språklig og sosialt, men det kan se ut som de ikke regnet med at majoritetsgruppen av brukerne av disse barnehagene ikke er norskspråklige selv. Selv om det er pedagoger til stede som skal jobbe med språkstimulering, får ikke dette tilbudet samme funksjonsverdi som antatt. Det er i følge rapporter (Sand og Skoug for eksempel) ikke nok med ett år i barnehage før skolestart og da er det logisk at mindre tid og lite omgang med norskspråklige, heller ikke vil ha noen større effekt. (St. meld. 16, 2006-07)

I stortingsmeldingen oppfordres det til å utvide opplæringsloven eller rammeplanen til å inneholde en paragraf om rett til å få spesialpedagogiske tiltak i førskolealder. I Danmark er det innført en slik kommunal plikt. Det skal gis språkstimulering til tospråklige barn fra de er 3 år. Formålet med loven er at tospråklige barn skal ha gode danskkunnskaper når de begynner på skolen. Etter inntredelsen av denne loven har antall barn som begynner på skolen uten danskkunnskaper sunket. Departementet sier i stortingsmeldingen at de skal utrede hva det ligger i en slik plikt, og prøve den ut her i landet også. De skal utrede hvem som trenger dette og hvilke økonomiske og administrative konsekvenser det vil ha for kommunene. (St.meld16, 2006-07)

Som et midlertidig tilbud før det blir full barnehagedekning, skal regjeringen i følge ”Soria Moria erklæringen” etablere gratis kjernetid i barnehager for alle 4 og 5 åringer i områder med høy andel minoritetsspråklige. Hensikten med dette er at det skal bidra til inkludering, sosialisering og bedre norskspråklige ferdigheter. Dette finansieres av Arbeids- og inkluderingsdepartementet som støtter seg på at ”*barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing.*” (St. meld. 16,2006-07 s 69-70)

2.13 Hvordan styrke ordforrådet?

Når et barn begynner på skolen uten å ha et tilnærmet like stort ordforråd som sine medelever, vil dette barnet møte store utfordringer i skolehverdagen. Flere forskere har funnet at en 1. klassing gjennomsnittlig har et ordforråd på rundt 4000 ord når de begynner på skolen. Ryder og Graves (2003) sier de har ca 5000 ord i sitt reseptive ordforråd. Ordforrådet vil øke til det dobbelte i løpet av 1. klasse. I 2. klasse bør en gjennomsnittselev ha et ordforråd på rundt 8000 ord. Det er en drastisk økning som tilsier ca 8-10 nye ord hver dag. Det vil ikke si at man kan merke denne økningen fra dag til dag, men at barnet får presentert så mange nye ord hver dag, og etter hvert fester de til seg et og et ord. Likevel er differansen såpass stor at et barn som henger litt etter, sannsynligvis vil møte store utfordringer i skolegangen fordi det er nesten umulig å ta igjen dette forspranget. Dette er uheldigvis tilfellet for en del minoritetsspråklige barn i Norge i dag. Ikke bare møter de utfordringen med å skulle lære alle de nye ordene, det er i tillegg på et fremmed språk som muligens er ganske forskjellig fra deres morsmål. Derfor er det spesielt viktig at lærere og foreldre er oppmerksomme på hvor hurtig ordforrådsutviklingen går, slik at man kan sette i gang tiltak for å gjøre utfordringen litt mindre for disse barna. For det første er det avgjørende at barna får omgås andre barn som snakker det aktuelle andrespråket, helst i barnehage slik at de også kan få pedagogisk oppfølging på både formelt og uformelt plan. Her kan man for eksempel begynne å øve på nye ord, og hjelpe dem til å sette de inn i kjente kontekster og gi dem anerkjennelse for innsatsen. Selv om barnet får gå i barnehage før skolestart er det, som vi har sett og skal se i min undersøkelse, ikke alltid at de kommer like godt utrustet på skolen. Hvis barnet begynner på skolen og fremdeles har et svakt ordforråd, må man raskt sette i gang tiltak for å øke ordforrådet. (Nation, 1990; Ryder og Graves, 2003)

Det er flere ting som viser seg å ha innvirkning på barns ordforråd. Det å bli lest for svært viktig. Det at barna blir utsatt for et variert og godt språklig miljø, viser seg å ha stor innvirkning på språklig-, lese- og skriveferdighetsutviklingen hos barn. Ordforrådet spiller en stor rolle i utviklingen av alle disse ferdighetene. Jeg har tidligere nevnt at et rikt og variert språkmiljø påvirker ordforrådet og språket til barna. Dette kan gis gjennom å kommunisere med barna, lese for dem, snakke om det som har blitt lest i etterkant og be barna fortelle om noe fra barnehagen eller lignende. Jeg har tidligere nevnt utvidede samtaler som et godt middel for å øke ordforrådet. Dette kan sees i sammenheng med det Rupley et al. (1999) sier om ordforrådsinstruksjon: *“Vocabulary instruction that encourages children to discuss,*

elaborate, and demonstrate meanings of new words and that provides varied opportunities to use new words outside of their classroom has been shown to be effective". (Rupley et al. 1999 s 117; Nation, 1990; Stahl og Nagy, 2006)

Bente E. Hagtvet (1996) trekker fram at evnen til å bruke språket på en dekontekstualisert måte er av stor betydning for lese- og skriveferdigheter. Hun mener sammen med blant andre Snow at man ut i fra de evnene barna viser i førskolealder, kan predikere senere lese- og skriveferdigheter. (Hagtvet, 1996)

Flere forskere peker på hva lærere kan gjøre for å øke elevenes ordforråd. Det går for det meste i lesing, og spørsmål og leker rundt det de har lest. Det er bred enighet i at lesing er en av de primære aktivitetene når det gjelder utvikling av ordforråd. Når barn blir lest for eller leser selv vil de bli eksponert for et språk der de møter nye ord i kjente eller ukjente sammenhenger. De kan også møte kjente ord i nye kontekster og dermed gjennom lesing utvide ordforrådet og språkforståelsen sin. Hovedpoenget som mange trekker frem er at barna er en del av et rikt språkmiljø. (Nation 1990; Stahl og Nagy, 2006)

Det er som nevnt flere forskere som kommer med forslag på hvordan vi kan hjelpe ordforrådsutviklingen. Sejnost og Thiese (2007) har i sin bok "Reading and writing across content areas", gjort rede for flere metoder lærere kan bruke som redskap i dette. Disse er for det meste beregnet på litt eldre barn enn barnehage og 1. klasse, men ideene bak metoden kan brukes som inspirasjon til hvordan vi kan jobbe. Med litt tilrettelegging, kan de også brukes på mindre barn. En av metodene går blant annet ut på at barna skal slå opp i ordboken for å finne ordets betydning der. Det sier seg selv at det vil bli vanskelig med barn i barnehagen eller 1. klasse. Da kan eventuelt læreren gi barna en slags forklaring. Det vil sannsynligvis sette i gang tankespinn hos barna på samme måte, vil jeg tro. I denne metoden skal barna deretter komme med andre ord som er i samme kategori eller som kan være et synonym til ordet. Barna skal også komme med det forfatterne kaller non- eksempler, som er med på å vise ordets mening i det, det ikke er. Forfatterne kommer også med en del skjemaer som man kan bruke i kartlegging av barnas ordkunnskaper. Det aktuelle ordet skrives i en kolonne helt til venstre på tavlen, og de neste kolonnene har overskriftene: "har sett eller hørt", "kan si", "kan definere", "kan stave", "kan bruke i en setning" og "vet ikke i det hele tatt". På denne måten kan læreren sette kryss i den kolonnen som representerer kunnskapsnivået når det gjelder det aktuelle ordet og dermed få oversikt over nivået i klassen. En annen øvelse de

presenterer er en de kaller for OPIN, som står for *opinion*. Her skal barna fylle inn et ord som passer i den setningen som står på papiret. Dette er en øvelse man kan bruke i alle fag i følge forfatterne. Disse setningene skal være tydelige for hvilket ord de er ute etter. Sejnost og Thiese foreslår å dele inn i grupper på 3 barn slik at det kan bli litt diskusjon rundt hvilke ord som passer inn i setningen. Dette kan være utfordrende å få til i en 1. klasse, så her kan man eventuelt ta diskusjonen rundt ordene i plenum. Det er flere gode forslag til oppgaver og øvelser i denne boken, men de fleste er som tidligere nevnt for litt eldre barn, men kan med litt tilrettelegging også brukes på yngre barn. (Sejnost og Thiese, 2007)

I ”Utdanning” nr 7, 2008 er det en reportasje om hvordan lærere kan hjelpe elever til å styrke ordforrådet sitt gjennom *veiledet lesning*. Det er et intervju med Mari Steen- Paulsen og Kathrine Wegge som har skrevet en bok om metoden de bruker på skolene der de arbeider. Her deler de klassene inn i mindre grupper som jobber spesielt med nye ord. De tar da utgangspunkt i en fortelling eller historie de leser og velger ut enkelte vanskelige ord fra den delen de nylig har lest. På tavlen står det for eksempel ”vi lærer ord og begreper om dyr” slik at kategorien er klar for deltagerne. Videre har de skrevet bokstavene V, Ø og L som henholdsvis står for *vi Vet*, *vi Ønsker å vite* og *hva har vi Lært*. Så skriver de ned ordene under disse tre bokstavene, og snakker og diskuterer rundt ordenes betydning. På den måten vil barna sannsynligvis huske ordenes betydning bedre. Å bruke en historie over en lengre periode kan også være med på å styrke ordforrådet, fordi gjentakelse er svært viktig for hukommelsen. (Utdanning, nr 7, 2008 s 20-21)

Stahl og Nagy (2006) fastslår at det er viktig ikke å ”bite over en for stor skje” når det gjelder antall nye ord. For mange ord vil virke mot sin hensikt. Man bør velge ut *høyfrekvensord*; ord som hyppig er i bruk i det daglige språket, oversetter jeg det som. Nagy og Stahl bruker ernæringspyramiden som en modell når de selv har utformet en modell for hvordan vi lærer ord: *ordforrådsutviklingspyramiden*. Nederste nivå går ut på å øke ordforrådets bredde og dybde gjennom deltagelse og erfaring i et rikt muntlig og skriftlig språk. Neste nivå er det midterste, der fokuset er på spesifikke ord gjennom gradvise steg mot et styrket ordforråd. Dette foregår mest i formelle læringssituasjoner til forskjell fra nederste nivå der læringen av nye ord hovedsaklig skjer på et uformelt plan. Det øverste nivået går ut på å oppnå kontroll over et produktivt ordforråd og evnen til å se nye ord i nye kontekster. De nevner også at ordene på det laveste nivået trenger minst tid og oppmerksomhet, mens de på det øverste nivået trenger mer tid og oppmerksomhet. (Stahl og Nagy, 2006)

Begrepslæring får et relativt stort fokus hos Stahl og Nagy. Det engelske ordet *concept* kan oversettes til *begrep*, men også en *forestilling om noe* eller en *ide om noe*. (Cappelens ordbøker, 1990) På den måten er det lettere å se at begrepslæring eller konseptlæring er en svært viktig del av styrkingen av ordforrådet. Når man lærer nye ord som begreper eller konsepter, vil man samtidig få en forestilling om ordets betydningspotensial. Forskerne kommer med forslag på øvelser som man kan ta i bruk for å oppnå dette. En av øvelsene går ut på å eksemplifisere begrepet. ”Four Square Vocabulary Learning” som er utviklet av Eeds og Cockrum i 1985, men kan fremdeles brukes. Man tegner opp en firkant på et ark eller på tavlen, og deler denne igjen inn i fire firkanter. Disse skal brukes til å tydeliggjøre ordets betydning. I ruten øverst til venstre skriver vi det aktuelle ordet. I ruten under skriver vi en setning som kan beskrive hva og hvordan det er. I ruten øverst til høyre skriver vi ned eksempler på begrepets betydningspotensial. Under skriver eksempler på hva begrepet *ikke* er. Andre øvelser de foreslår er ”semantiske kart”, der vi skriver det aktuelle ordet i midten eller øverst på et ark. Rundt ordet skriver vi eksempler på underkategorier av ordet. For eksempel ”dyr”. Da kan vi skrive ”pattedyr” og ”insekter” under der igjen. Under disse vil det så komme eksempler på disse igjen og slik vil vi utvide vår begrepskunnskap. (Stahl og Nagy, 2006)

McDonald og Fisher (2006) har skrevet en bok om hvordan man gjennom estetiske fag kan lære ord og utvikle språkferdighetene sine. I musikkfaget kan man gjennom å synge lære å uttale nye ord og man kan leke litt med uttalen. Man kan også tegne det ordene forestiller og på den måten lettere huske hva det er. De foreslår også å ha bokstavprint på tekstiler og bli kjent med bokstavene på den måten. Å bruke språket ved å dikte og lage tekster med eller uten rim, eller det å dikte historier er også en form for estetisk virksomhet som vil være med å styrke språkferdigheter og ordforråd. Man kan også dramatisere det man har skrevet eller en annen historie man har lest, og gjennom dette bli mer kjent med språk, uttale og begreper. (McDonald og Fisher, 2006)

Ryder og Graves (2003) trekker frem tre nivåer av ordkunnskap. Det første er *ukjent*, så kommer *kjent* og så *etablert*. Ord som kommer innunder det første nivået er rett og slett det; ukjent. Et ord man ikke har kunnskaper om. Ord som kommer innunder neste nivå er ord som man har litt kjennskap til, men som man kanskje må tenke seg litt om før man husker dets betydning. Ord som ligger på siste nivå altså det etablerte nivået, er som det ligger i ordet; etablert i oss og betydningen er internalisert i ordforrådet vårt. (Ryder og Garves, 2003)

David K. Dickinson (2001) kommer med noen gode råd når det gjelder lesing og styrking av ordforrådet. Han anbefaler at man i løpet av skoledagen skal ha minst to økter med lesing, på minimum 10 minutter. Da bør man dele barna opp i mindre grupper og ta seg tid til spørsmål og diskusjon rundt historien. Det er fint om det kan være bøker rundt i rommet slik at barna kan titte på dem når de vil, alene eller sammen med andre. Dickinson sier man bør velge bøker med relaterbare historier for barna, slik at barna fester oppmerksomheten sin ved dem. I tillegg bør man velge bøker med et bredt og godt ordforråd, og etter hvert øke tekstmengden i bøkene. (Dickinson, 2001) I home-school- undersøkelsen var familiene fra lavinntekts grupper, og etter forventningene skulle disse familiene også være lite litterære, men undersøkelsen viste at dette ikke stemte. Familiene var veldig flinke til å benytte bibliotekene og til å lese for barna sine. Det varierte imidlertid hvor mye de gjorde det. Foreldrene ble oppfordret til å sette av tid til å lese og snakke og diskutere med dem om historiene. De kaller det også ”extended discourse”, og konkluderer med at barn som har fått deltatt i slike før barnehagen, kommer med et bedre utviklet språk enn barn som ikke har blitt lest for hjemme. (Tabors, Roach og Snow, 2001)

Måltidet er også en situasjon som man bør verdsette mer, sier Linda R. Cote (2001). Det har lenge vært undervurdert, men begynner å få mer interesse i henhold til språkets utvikling. Måltidet er en uformell situasjon der praten kan gå løst for seg. Temaene blir dekontekstualisert og barna får øve seg i turtaking, lytting og narrativ evne. Alle måltider blir ikke nødvendigvis en god læringssituasjon av seg selv, det er viktig at det er en voksen tilstede som kan holde roen samtidig som han/hun oppmuntrer barna til å fortelle og diskutere. (Cote, 2001)

Det er som vi ser flere metoder å benytte hvis vi skal hjelpe barn å utvide deres ordforråd. det viktigste er, etter min oppfattelse, å være oppmerksom på de barna som trenger hjelp og så finne den beste metoden for at barnet skal få beriket sitt ordforråd.

3.0 Metode, design og utvalg

I følge Aubert er metode; *”en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap”* (i Hellevik, 2002;12) Jeg har i samarbeid med min veileder, Kamil Øzerk valgt en fremgangsmåte i form av en ikke- eksperimentell test, utarbeidet av Øzerk, som måler 1. klassingers innholdsrelaterte ordforråd. Vi har søkt om forskertillatelse fra NDS og fått det innvilget. (se vedlegg 1 og 2) Testen er satt sammen av ord elevene skal ha kjennskap til når vi har gått ut i fra lærerplan og undervisningsopplegg. Jeg ønsket å se på ordforrådet til de minoritetsspråklige, men for å få et sammenligningsgrunnlag og fordi hele skolen er med i Oslo- prosjektet, ble alle tilgjengelige informanter inkludert. Dette gjør utvalget til et ikke- sannsynlighetsutvalg. Vi hadde ikke gitt informasjon til verken lærere eller elever at vi skulle kartlegge nivået på elevenes innholdsrelaterte ordforråd slik det er og se sammenhengen mellom dette og deres eventuelle barnehagebakgrunn. Det gir undersøkelsen et ikke- eksperimentelt survey design og av kvantitativ karakter. I følge Kleven (i Lund, 2002) er et ikke-eksperimentelt design der man ikke ønsker å endre eller påvirke ting eller situasjoners tilstand før man undersøker dem. Man ønsker bare å undersøke tingens tilstand slik de er. En viktig del av dette designet er at man ikke gjør noe forsøk på å påvirke eller forandre på tingenes tilstand før eller underveis i undersøkelsen. Et survey design er der man samler inn informasjon om samme variabel fra en relativt stor gruppe informanter og sammenligner data direkte. Man kan også bruke survey når man skal finne ut om en variabel påvirker en annen. (De Vaus, 2002) Vi testet bare elevene én gang, så tilfeldige feil kan forekomme. (Lund, 2002)

Studien vår blir altså en deskriptiv undersøkelse, der vi forsøker å forklare det vi finner ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid. Vi har ikke informasjon om dette, så derfor må vi være forsiktige med å trekke konklusjoner. På den måten kan vi diskutere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tingene er som de er. Vi har bare kodet inn barnehagebakgrunn som den uavhengige variabelen som vi ønsker å finne i hvilken grad har påvirket ordforrådsutviklingen til barna. Det kan være et minus ikke å manipulere uavhengig variabel fordi det kan svekke ytre validitet og muligheten for å trekke konklusjoner og generaliseringer vil bli mindre. (Kleven, 2002)

Når det gjelder utvalget gikk jeg ut fra de som allerede var med i Oslo- prosjektet. Jeg tok for meg 1.klassetrinnet på den aktuelle skolen som besto av 62 elever, hvorav 31 var jenter og 31 var gutter. Totalt var det 47 minoritetsspråklige (25 jenter og 22 gutter) og 15 norskspråklige (6 jenter og 9 gutter).

3.1 Validitet

Vi var tre stykker som gjennomførte testen og som satt sammen da vi kodet det inn og analyserte data. Jeg, Øzerk og en medstudent. Vi fulgte nøye med underveis i kodingen og gjorde det beste vi kunne for ikke å få inn feil informasjon.

Når vi skal ta for oss validiteten i denne undersøkelsen, må vi ta for oss de ulike typene validitet. I følge Cook og Campbell's validitetssystem er det fire ulike validitetstyper. Statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Statistisk validitet er en nødvendighet for å kunne oppnå god validitet innenfor de andre typene. Med god sammenheng i undersøkelsen vil statistisk styrke/ validitet være god. Begrepsvaliditet, indre og ytre, måler sammenhengen innad i undersøkelsen og utover undersøkelsen. Validiteten forteller oss om vi har undersøkt det vi hadde som mål å undersøke. (Lund, 2002, Fenson et al, 1994)

Begrepsvaliditeten har vi sikret ved å være nøye med hvilke begreper vi godtar og ikke. Begrepsoperasjonaliseringen er ofte det som kan svekke denne validitetstypen, men da når det er abstrakte begreper som skal måles som for eksempel sosial kompetanse. I vår situasjon sikrer vi på en måte begrepsvaliditeten i selve gjennomførelsen av testen, da det er begrepsordforråd eller innholdsrelatert ordforråd vi måler. Jeg viser derfor til underkapittelet om selve testen for begrepsoperasjonalisering og begrepsvaliditet. (Lund, 2002)

Den statistiske sammenhengen i ikke- eksperimentelt design vil alltid trekke med seg flere mulige kausalrelasjoner, derfor er indre validitet i dette designet avhengig av at forskeren vurderer flere mulige tolkninger. Da vil noen av tolkningene være mindre sannsynlige, og kan utelukkes. Sannsynligheten for at de andre tolkningene er korrekte vil henholdsvis øke. Videre kan man ta for seg de ulike truslene mot indre validitet. Det er ni ulike trusler som kan svekke indre validitet. Jeg skal nå ta for meg hver av dem. *Retningsproblemet* er ingen trussel fordi det er enkelt å se hvilken vei påvirkningen går. Ordforrådet påvirker ikke barnehagebakgrunnen. Usikkerhet om hva som påvirker hva, er lav i vår studie. *Historietrusselen* kan være aktuell da det kan være andre ting enn barnehagebakgrunn som

har påvirket ordforrådet. Det kan være flere årsaker til at tingens tilstand er som den er. *Modning* er en uaktuell trussel da denne forutsetter at undersøkelsen foregår over lengre tid slik at informantene forandrer seg underveis. Vi gjorde kun testen en gang på hver informant. *Testingstrusselen* er ikke aktuell fordi denne også forutsetter pretesting. *Instrumentering* kan muligens være en trussel da denne omhandler målingsinstrumentet/prosedyren og om det kan føre til kunstige resultater. Denne trusselen blir mer aktuell desto mindre standardisert målingsinstrumentet er. Mitt målingsinstrument er utarbeidet av Kamil Øzerk spesielt til Oslo- prosjektet og denne undersøkelsen. *Seleksjonstrusselen* er uaktuell fordi denne forutsetter minst to målingsgrupper. Vi måler alle informantene som én gruppe. *Frafall* er heller ingen trussel da den blir aktuell hvis noen slutter underveis i undersøkelsesperioden. Vår undersøkelse foregikk over to dager og varte kun ca 10 minutter på hver informant. Alle barna som var tilgjengelige ble testet. De som ikke var tilstede ble ikke regnet med i utvalget. *Statistisk regresjon* er ingen trussel fordi denne kun er aktuell hvis utvalget er selektert ut fra en skårevariabel. Den siste og niende trusselen er *atypisk kontrollgruppedadferd* og er som man hører av navnet ikke aktuell fordi vi ikke har en kontrollgruppe i vår undersøkelse. Generelt er det én, muligens to av ni trusler som er aktuelle og etter min forståelse har denne undersøkelsen derfor rimelig sterk indre validitet. (Kleven, 2002)

Ytre validitet handler som nevnt om over- og til- generaliseringer. Truslene mot ytre validitet er systematiske forhold som vanskeliggjør slike slutninger. De systematiske forholdene kan for eksempel være gruppehomogenitet som kan gjøre det mer risikabelt å trekke generaliseringer utover denne gruppen. Man kan sikre ytre validitet ved å ha gruppeheterogenitet. Vi måler ikke bare minoritetsspråkliges ordforråd, vi tar med de norskspråklige også, og kan på den måten sammenligne og se forskjellen mellom deres ordforrådsutviklingsnivå. Likevel må vi være forsiktige med å trekke generaliseringer fordi vi har for få uavhengige variabler å støtte oss på. Generaliseringer i ikke-eksperimentelle design er, som tidligere nevnt, vanskelig på grunn av mangelen på manipulering. (Lund, 2002)

3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten har vi regnet ut ved hjelp av SPSS og Cronbach's alpha. De ulike kategoriene har disse alfa-koeffisientens verdiene: Hodedeler: ,638, skolemateriell: ,748, kroppsdel: ,791, husdyr: ,745 og grønnsaker: ,813.

3.3 Vurderingsnivå

Når det gjelder barnehagebakgrunn fikk vi denne dataen fra skolen, og vi kategoriserte det slik. 1= null eller rundt et halvt år i barnehage, 2= ett – ett og et halvt år i barnehage, 3= to – to og et halvt år i barnehage og 4= tre – fire år i barnehage.

Vi vurderte hver kategori hver for seg og så totalt. Vi ble enige om å ha 4 nivåer. 1= svært lite tilfredsstillende (5 eller færre riktige). 2= lite tilfredsstillende (6-7 riktige). 3= tilfredsstillende (8-9 riktige) og 4= svært tilfredsstillende (10 riktige). Det kan virke strengt, men vi kom frem til gjennom diskusjon at det ikke var mer enn tilfredsstillende hvis et barn på snart 7 år hadde en eller to feil av for eksempel ti hodedeler eller ti grønnsaker. På totalskåren ble dette til at kun 50 riktige, altså alle, var svært tilfredsstillende (4) og 49-40 riktige så vi som tilfredsstillende (3). 39-30 riktige så vi som lite tilfredsstillende (2) og 29 eller færre ville være svært lite tilfredsstillende (1). Dette fordi det på best måte gjenspeiler vurderingsnivået på underkategoriene.

Vi diskuterte om dette var for høye krav, men kom til den slutningen at det var et greit nivå og barna burde ha kjennskap til de fleste av disse ordene. De vil helt fint klare seg med en eller to feil, og det som vi har kategorisert til ”tilfredsstillende”. Da vil de kunne gjøre seg forstått og de har et godt nok forståelsesgrunnlag til å følge med i undervisningen og i det sosiale. Hvis barna derimot har et svært godt ordforrådsnivå med alt riktig på testen vår, har de sannsynligvis et forståelsesgrunnlag som strekker seg utover det nødvendige ordforrådet de trenger for å kunne henge med på skolen både faglig og sosialt.

Med tre til fire feil vil barna sannsynligvis møte på situasjoner i løpet av skoledagen der de ikke får med seg alt, eller at de misforstår noe. På den måten kan det oppstå unødvendige problemer eller komplikasjoner som kan være svært ubehagelig og frustrerende for partene som er involvert. Slike situasjoner kan ha alvorlige konsekvenser. Med flere feil kan slike situasjoner oppstå hyppigere, og vil da sannsynligvis også bringe med seg større og mer alvorlige problemer og være tid- og energikrevende for barnet som ikke vil kunne konsentrere seg om det det egentlig skal konsentrere seg om. Med manglende evne til både persepsjon og kommunikasjon kan dette gå utover skoleprestasjoner og kanskje også vennerelasjoner.

Jeg vil drøfte mer senere i oppgaven, men viser nå bare at svake resultater på denne testen kan ha alvorlige konsekvenser for barna. Uten videre kartlegging av ordforrådet, kan man risikere

at noen blir stemplet som ”bråkmakere” eller at de har lærevansker. Et slikt stempel og andre enkle konklusjoner kan følge barnet resten av livet og kan svekke eller påvirke deres selvbilde og oppfattelse av sin egen evne til å lære og prestere. Med riktig kartlegging av ordforråd i norsk og tilrettelegging for et undervisningsopplegg vil man kanskje kunne hjelpe barna til å bygge opp et bedre selvbilde og en motivasjon til å lære både språk og andre fag.

3.4 Testen

Min del av testen har fem deler hvorav hver del består av ti spørsmål. De fem delene er inndelt etter begrepskategorier, henholdsvis: *hodedeler, kroppsdelar, husdyr, skolemateriale og grønnsaker*. Det var ti bilder eller tegninger av ting som informantene skulle fortelle meg, og de andre som foretok undersøkelsen, hva de ulike bildene/tegningene viste. Bildene og tegningene var som nevnt stort sett valgt ut i fra begreper vi kunne forvente at de hadde i sitt ordforråd eller være kjent med. Enkelte ting var noe vanskelig, men disse måtte med for å sikre reliabiliteten i testen. Dette kommer jeg tilbake til. Testen ligger som vedlegg 3.

Hodedeler: Her var vi ute etter begrepene; *tann, øre, tunge, munn/lepper, øye, nese, hår, hake, panne og hals*. Jeg pekte på bildet og spurte om informanten kunne fortelle meg ha dette het. Hvis det virket som om de ikke kunne svare, hjalp jeg de litt mer ved å ta på den hodedelen jeg var ute etter. På den måten kunne jeg med sikkerhet markere om informanten ikke visste ordet for den aktuelle hodedelen. Vi var tre stykker som utførte testen, hver for oss, så vi kan ha operert ulikt i slike situasjoner. Denne framgangsmåten kunne jeg også benytte på delen der ordene var i kategorien; **Kroppsdelar:** Her var vi ute etter begrepene; *skulder, albue, finger, hånd, hode, kne, tå/tær, mage, lår og bryst*. På blant annet de nevnte kategoriene var noe uklare tegninger, så det var forståelig hvis det måtte litt hjelp til for å skjønne hva det faktisk var bilde av. Likevel ser jeg det slik at hvis informanten synes bildet er utydelig og vanskelig å forstå, så har ikke vedkommende kjennskap til det aktuelle begrepet. Vet de det, så ser de det, ble vi enige om. Jeg prøvde som sagt å ta eller peke på den aktuelle delen enten på hodet eller kropp, men visste de fremdeles ikke hva vi var ute etter, gikk vi ut ifra at de rett og slett ikke hadde dette ordet internalisert i sitt ordforråd. Spesielt kroppsdelene kunne være noe vanskelige å se hva var, fordi det var tegninger, ikke bilder.

Vi fikk flere alternative svar på spørsmålene i alle fem kategoriene. Enkelte av svarene var selvsagt feil, men noen måtte vi godkjenne som riktig fordi det var et ord for det samme eller fordi tegningen/bildet kunne være noe utydelig. Jeg, Øzerk og en medstudent hadde i forveien forberedt oss til undersøkelsen og blitt enige om hva vi skulle godkjenne og ikke, men under

etterarbeidet i kodingen av svarene måtte vi myke litt opp og godta flere ord. Dette økte også reliabiliteten på undersøkelsen. Eksempler på dette er for eksempel hvis noen sa ”negl” da vi egentlig var ute etter ”tå”. Da bildet viste *en tå med negl*, kunne vi ikke si at det var feil. Andre eksempler på ord vi godtok er; ”lepper” fremfor ”munn” og ”pupper” fremfor ”bryst”. Det var flest av de siste eksemplene vi godtok, de som helt klart er et synonym for det ordet vi i utgangspunktet var ute etter.

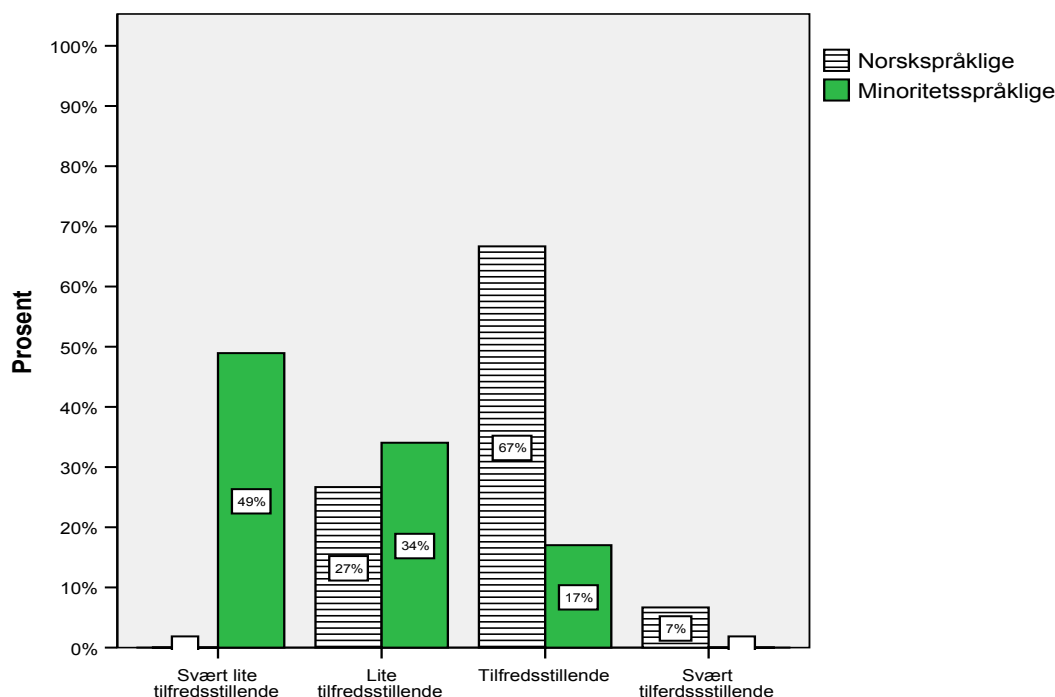
Når det gjaldt **skolemateriale** var det også tegninger av objektene, og her kunne vi ikke peke på alle tingene i tillegg til tegningene, fordi vi satt i et separat rom uten skolemateriale. Her var begrepene vi var ute etter; *lim, tape, blyant, saks, bok, pensler, globus, stiftmaskin, tavle og viskelær*. Informantene viste seg likevel å forstå disse tegningene bedre, og at de hadde et bedre ordforråd i denne kategorien. Det er også naturlig at de kjenner disse objektene godt, da de bruker dem daglig.

I kategorien med **husdyr** var tegningene rimelig fotografiske og det var lettere å se hva forestilte, men mange strevde litt i denne kategorien. Begrepene vi var ute etter var; *ku, and, hund, katt, hane, hest, esel, gris, sau og kanin*. Det henger sannsynligvis sammen med lite omgang eller kjennskap til dyrene. Her godtok vi ikke så mange alternative svar, da vi bevisst var ute etter om de kunne skille mellom ”sau” og ”lam” eller ”høne og ”hane”. Når det er innholdsrelatert ordforråd vi vil undersøke må vi sjekke om de faktisk kjenner meningen og innholdet som ligger bak ordet

Grønnsakene var også bilder eller fotografiske tegninger, og skulle være greie å kjenne igjen om kunnskapen om de var der. Det var i denne kategorien at det var flest feil eller ubesvarte, noe som igjen kan tyde på liten erfaring eller kjennskap til og med grønnsakene. Grønnsakene vi hadde valgt ut var; *purreløk, kål/salat, gulrot, paprika, tomat, agurk, selleri, chili, løk og aubergine*. Enkelte av grønnsakene var etter min mening, noe vanskelige som for eksempel ”selleri” og ”aubergine”. Vi tok de med allikevel for å få sammenlignbare resultater fra høyeste til laveste svarprosent. I denne kategorien godtok vi enkelte andre ord også, som for eksempel ”kål” i stedet for ”salat”, eller ”gressløk” i stedet for ”løk”, da disse tegningene kunne forestilt både det ene og det andre. Likevel godtok vi ikke ”druer” og ”plommer” på ”aubergine”, selv om bildet var lite av størrelse og lignet litt. Dette gjorde vi på grunn av at hvis informanten hadde hatt kjennskap til grønnsaken ville det ha kjent det igjen på bildet.

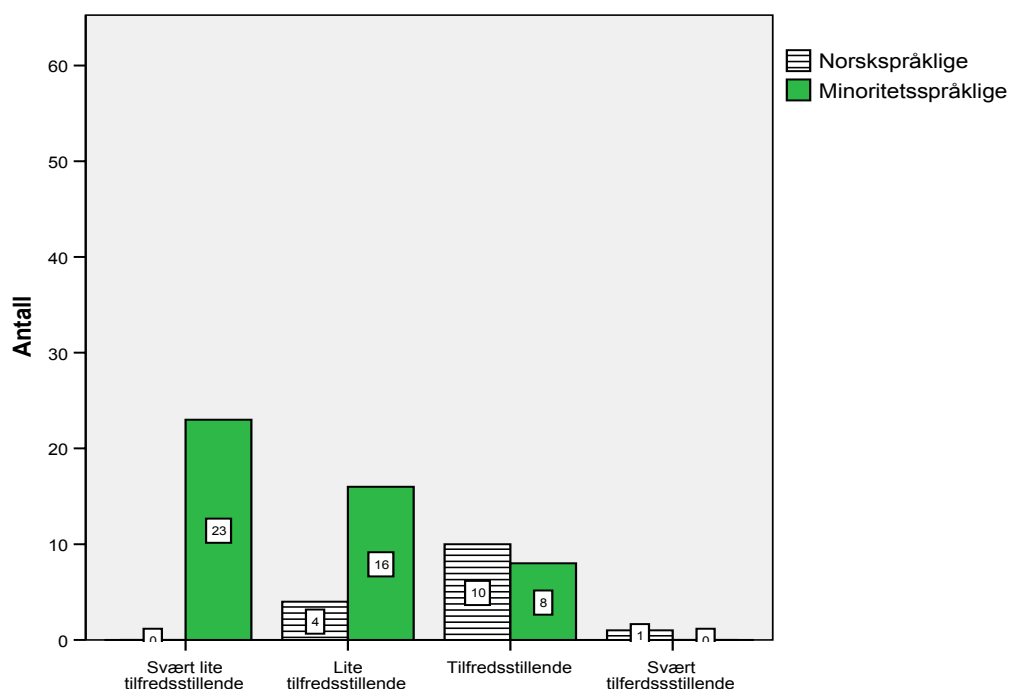
3.5 Resultatene

Innholdsrelatert ordforråd - resultater totalt:



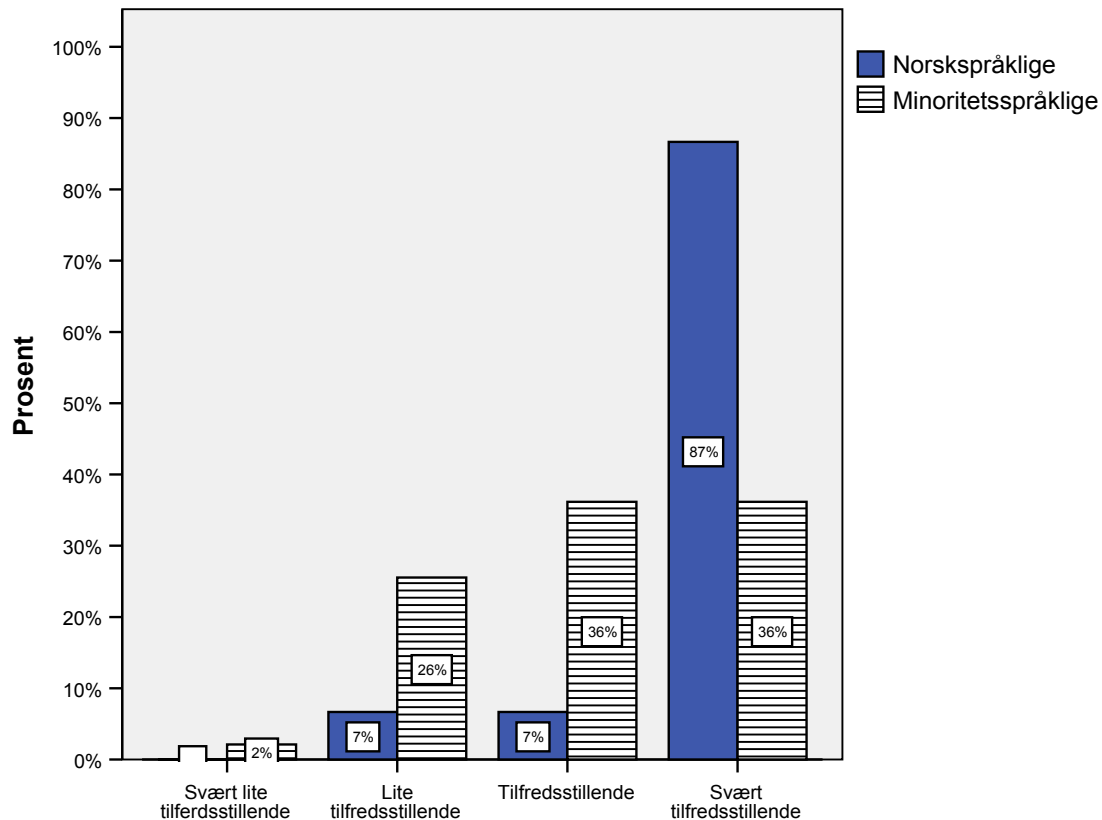
Her ser vi at hele 49 % av de minoritetsspråklige skårer *svært lite tilfredsstillende* på hele testen til sammen. Det vil si at de har maksimum 29 riktige av 50. På nivået *lite tilfredsstillende* finner vi 34 % av de minoritetsspråklige, men der finner vi også 27 % av de majoritetsspråklige. Fremdeles er det snakk om ganske få riktige, 30-39 riktige av 50, så det er interessant at så mange norskspråklige barn også befinner seg på dette nivået. Senere skal vi se på barnehagebakgrunnen deres og se om vi finner en korrelasjon der. I neste kategori ser vi en overrepresentasjon av majoritetsspråklige. 67 % norskspråklige og 17 % minoritetsspråklige. Vi ser at de minoritetsspråklige fordeler seg i økende grad fra tilfredsstillende til svært lite tilfredsstillende. Av de majoritetsspråklige skårer de fleste *tilfredsstillende*, som vil si at de har maksimum 10 feil, gjennomsnittlige en feil pr kategori. Det er som nevnt, ganske bra og de vil klare seg helt fint med det. Vi ser også at det er 17 % av de minoritetsspråklige som har skåret høyt nok til å komme på dette nivået. Det er godt å se, og vi skal senere se om dette har en sammenheng med barnehagebakgrunn. Det er 7 % som skårer *svært tilfredsstillende*. Det er kun majoritetsspråklige som har oppnådd full skår; alt riktig.

RESULTATER TOTALT- i antall:



Denne grafen viser hvor mange elever som faktisk skjuler seg bak prosentene på forrige graf. Det er altså 23 minoritetsspråklige som får svært lite tilfredsstillende, noe som er ganske alvorlig med tanke på hvor lite de antagelig får med seg av undervisning og annet på skolen med det fattige ordforrådet de har. Det er 16 minoritetsspråklige og 4 majoritetsspråklige som får lite tilfredsstillende. Det vil si at det ikke bare er minoritetsspråklige som kan ha vanskeligheter med å forstå alt i skolehverdagen. På neste nivå ser vi at det faktisk er ganske jevnt. 10 majoritetsspråklige og 8 minoritetsspråklige. Dette er altså 18 elever som klarer seg helt fint, av 62 elever. Det er ikke særlig oppløftende. De 7 % som skåret svært tilfredsstillende viser seg nå å være bare én. Da vil det si at det er 19 av 62 elever som forstår det meste som blir språklig formidlet. Det vil si at det er 43 elever som kan ha problemer med å forstå og dermed ikke få det læringsutbyttet de trenger. Hvorfor det er slik selv etter ett år på skolen har vi ikke et konkret svar på, men vi kan bare anta. Om de har gått for kort i barnehage, eller kanskje ikke i det hele tatt, kan være en forklaring. De har kanskje ikke fått delta i et rikt språkmiljø eller blitt diskutert med. Disse barna har kanskje ikke fått muligheten til å utvikle et stort ordforråd før skolestart, slik at det har vært vanskelig for dem å følge med i den utviklingen medelevene er inne i. Det er alvorlige resultater vi har kommet frem til, både med tanke på minoritetsspråklige, men også majoritetsspråklige. Overraskende var det at såpass mange norskspråklige ikke kunne navngi en del av bildene vi hadde plukket ut. Ordene er som nevnt valgt fra lærerplanen for 1. klasse.

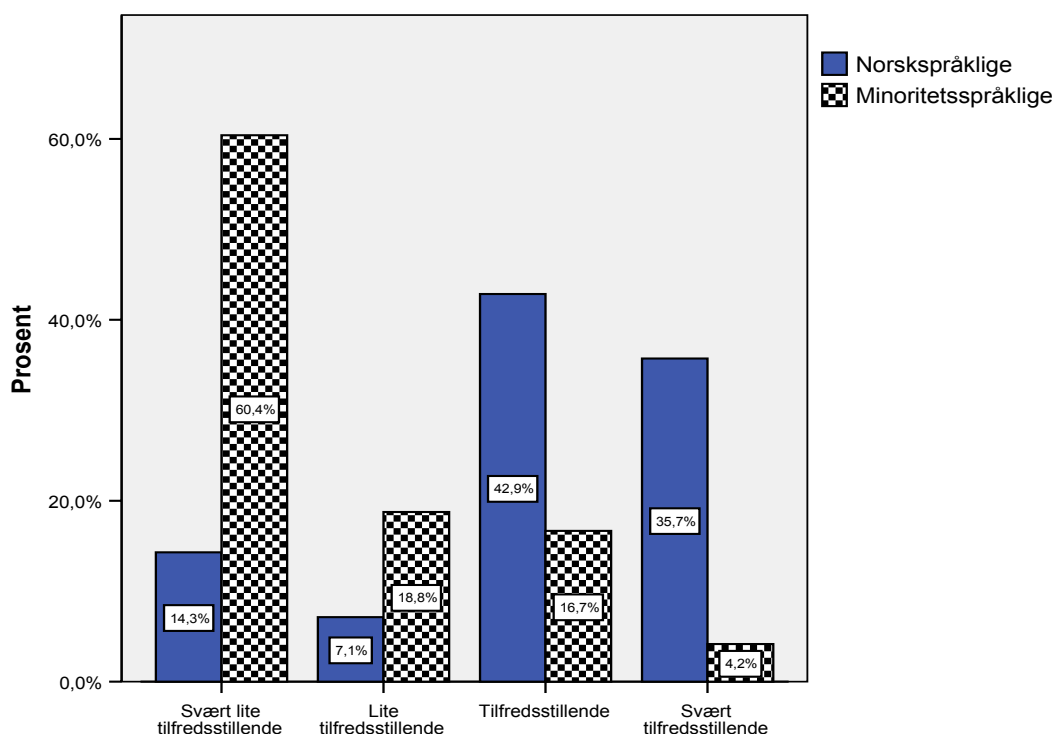
HODEDELER RESULTATER:



Vi ser her at de aller fleste hadde god kjennskap til de ti hodedelene vi hadde valgt ut. Bare 2 % fikk svært lite tilfredsstillende. Fordi vi har avrundet prosentene ser vi at 87 % av de norskspråklige skårer svært tilfredsstillende, mens 7 % har tilfredsstillende kunnskaper om hodedeler og enda 7 % har lite tilfredsstillende. Det er en avrundet prosent, som blir 101 %. Det er statistikkprogrammet SPSS som har stått for utregingen.

Vi ser at de minoritetsspråklige skårer relativt bra på denne kategorien. 36 % har svært tilfredsstillende kunnskaper og 36 % har tilfredsstillende kjennskap til hodedelsnavn. 26 % oppnår kun lite tilfredsstillende og 2 % svært lite tilfredsstillende. Dette sier oss at alle informantene har gjennomsnittlig god kjennskap til hva hodedelene heter. I denne kategorien er det positive resultater som viser at de aller fleste av elevene ikke ville ha problemer med å forstå eller gjøre seg forstått på dette området. Det er oppløftende å se disse resultatene i forhold til den totale skåren og enkelte andre kategorier. En mulig forklaring kan være at barna har et bedre ordforråd i denne kategorien, fordi dette er noe de ser hver dag, slik at de naturlig nok vil være nysgjerrige på hva de ulike delene heter.

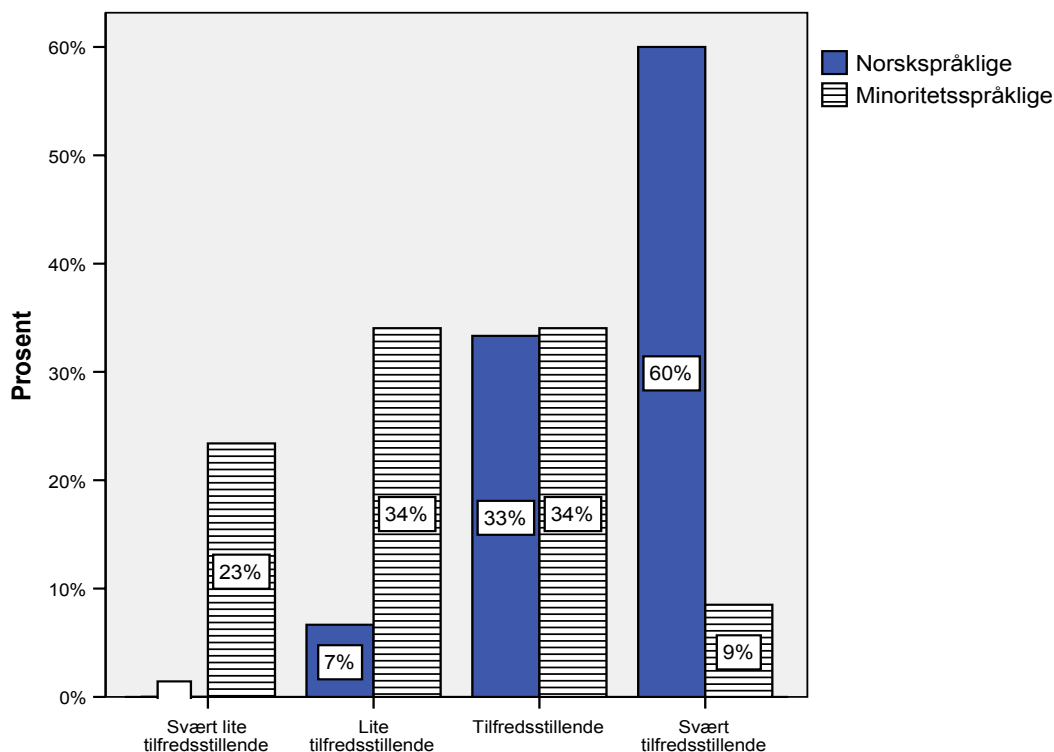
KROPPSDELER RESULTATER:



Her ser vi tydelig tendensen til at minoritetsspråklige har svært lite tilfredsstillende ordforråd når det gjelder kroppsdeler. Hele 60,4 % oppnår ikke bedre nivå enn dette. 18,8 % har et lite tilfredsstillende ordforråd, mens 16,7 kan klare seg med tilfredsstillende og 4,2 % oppnår svært tilfredsstillende ordforråd innen denne kategorien. Av de norskspråklige ser vi at flest oppnår tilfredsstillende med 42,9 % og 35,7 % skårer svært tilfredsstillende. Det er et veldig bra resultat. Likevel er det også norskspråklige som har et svært lite tilfredsstillende og et lite tilfredsstillende ordforråd her. Med henholdsvis 7,1 % og 14,3 %. Årsaken til at minoritetene har så mye dårligere ordforråd på kroppsdeler enn de norskspråklige, kan ha noe å gjøre med kulturforskjeller. Hvordan man ser på kroppen og forholder seg til den, kan ha stor innvirkning på ordforrådsutviklingen på det området. Om kropp er noe man ikke ser så ofte, snakker om eller har et naturlig forhold til, vil det også være vanskelig å lære seg navnene på de forskjellige kroppsdelenes. Norske barn er vant med å løpe rundt nakne på sommeren og kunne utforske kroppen slik de måtte ønske, mens det i andre kulturer heller blir unngått og alle er påkledd slik at man kanskje ikke ser de ulike kroppsdelenes. Vi har sanger som tar for seg kroppsdelenes, rim og regler som hode, skulder, kne og tå og så videre. Gym er et fag som alle norske barn skal ha på skolen. I dette faget er kroppen svært sentral og man må lære seg navn på kroppsdeler for å kunne delta i de ulike lekene/spillene. Kroppsdelenes er også viktig å

kunne navnene på hvis man skulle skade seg eller ha vondt. Da er en fordel å kunne formidle hvor man har vondt, hva slags smerte man føler og lignende.

SKOLEMATERIELL RESULTATER:

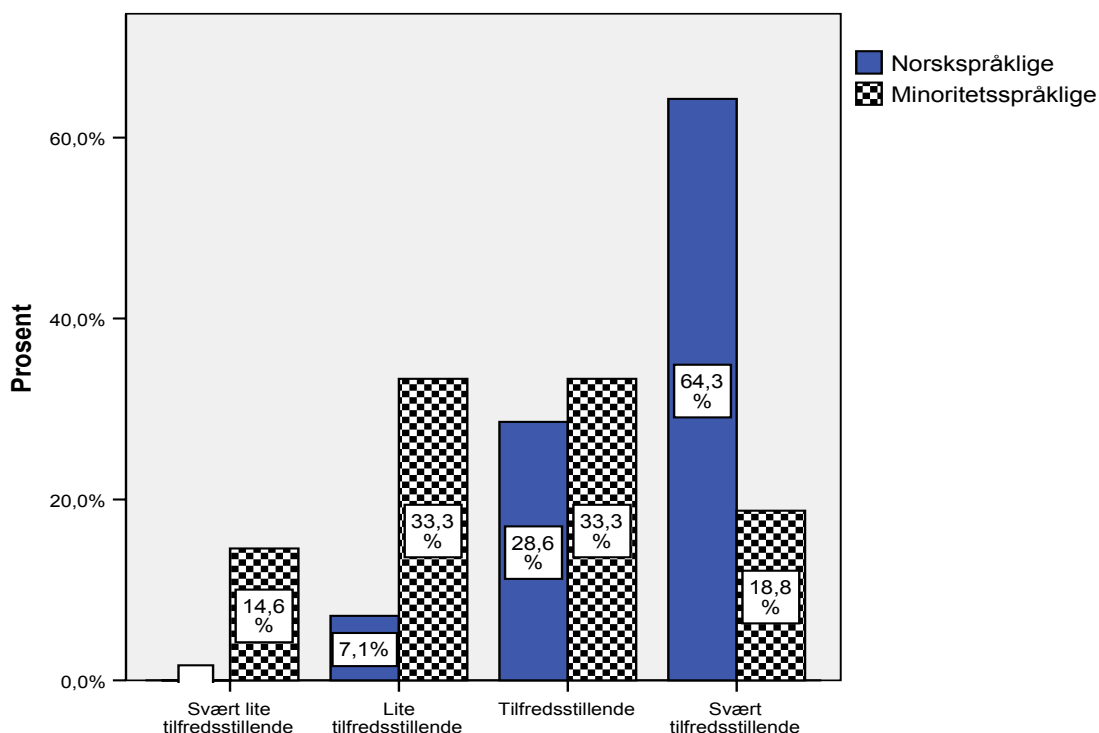


Når det gjelder skolemateriell skulle man tro at de fleste hadde god kjennskap til navnene på de ulike redskapene man bruker på skolen. Likevel viser det seg at minoritetsspråklige har under tilfredsstillende kunnskaper i denne kategorien. 23 % har et svært lite tilfredsstillende ordforråd, og 34 % oppnår bare lite tilfredsstillende. Det vil si at de ikke vet navnet på rundt halvparten av de redskapene de sannsynligvis bruker hver dag. 34 % har heldigvis et tilfredsstillende ordforråd på skolemateriell, som vil si at de har en eller to feil og er dermed noe de helt fint klarer seg med. 9 % har også svært tilfredsstillende ordforråd i denne kategorien, som betyr at de har alt riktig. Til sammenligning har hele 60 % av de norskspråklige svært tilfredsstillende ordforråd her. 33 % har tilfredsstillende, 7 % lite tilfredsstillende og ingen svært lite. Det er altså en stor forskjell på minoritetsspråkliges og norskspråkliges ordforråds kunnskaper når det gjelder skolemateriell. Hva dette kommer av kan diskuteres. Om det har med interesse å gjøre eller om det, mer sannsynlig, har å gjøre med hvor mye erfaring de har med objektene fra før. Har de gått i barnehage for eksempel? Da ville de sannsynligvis ha god kjennskap til mange av dem før skolestart. Hvis de ikke har gått i barnehage vil mye være helt nytt og det blir svært mye å forholde seg til og mange nye

ord å lære. Som nevnt i teoridelen, er også kunnskap rundt ordet en del av det å kunne et ord. Altså må man også vite hva objektet brukes til. I hvilken sammenheng hører det hjemme og hvor passer det ikke inn. Det kan ta tid virkelig å lære et ords betydning eller få dybde i ordforrådet.

Å ha et godt ordforråd i denne kategorien kan ha betydelig innvirkning på skoleprestasjoner. Jeg tenker da for eksempel på hvis et barn ved ikke å kunne navne på de ulike objektene, blir ute av stand til å besvare oppgaven.

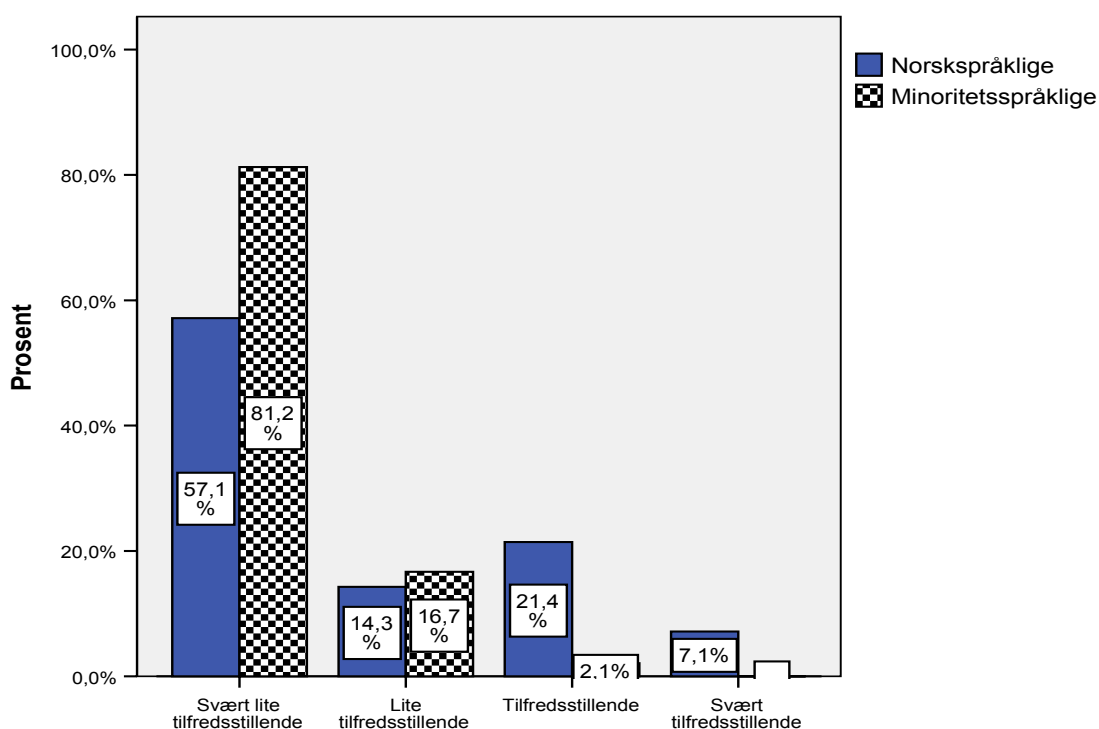
HUSDYR RESULTATER:



Når det gjelder husdyr ser vi at de minoritetsspråklige skårer ganske jevnt over alle fire nivåene. Flesteparten oppnår tilfredsstillende eller lite tilfredsstillende med henholdsvis 33,3 % på begge nivå. 18,8 % oppnår svært tilfredsstillende, og 14,6 % oppnår ikke bedre enn svært lite tilfredsstillende. Vi kan anta ut i fra resultatene at disse barna ikke har så mye kontakt med dyr i sin hverdag. Av de majoritetsspråklige oppnår hele 64,3 % svært tilfredsstillende, 28,6 % tilfredsstillende, mens 7,1 % kun oppnår svært lite tilfredsstillende. Med det kan vi anta at norskspråklige majoritetsbarn har mer kontakt med husdyr. Dette kan kanskje forklares kulturelt med synet på dyr som urene i mange østlige kulturer. En ide for å øke ordforrådet til barna på dette området kan være å lese historier om dyr, fra bondegårder eller lignende. Kanskje dra på besøk til en bondegård, og så samtale om opplevelsen sammen i etterkant. Det kan da hende at ikke alle elvene i klassen får tillatelse fra foreldrene om å dra

på en bondegård, da kan man eventuelt få en tilnærmet opplevelse gjennom se en film eller lese en bok sammen. Husdyrene som var valgt ut i denne testen, er svært vanlig i Norge, og er en viktig del av vår kultur. Derfor er det viktig at også våre minoriteter får kjennskap til disse. På samme måte som det er viktig for oss å vite litt om deres kultur. Det kan da være en ide å ha ”dyr” som tema i en uke eller to, hvor elevene kan ta med bilder og fortelle historier om dyr de kjenner, vet om eller synes er spennende. Dette kan ha god innvirkning på integreringen og på motivasjonen for å lære mer om andre kulturer og da også språk.

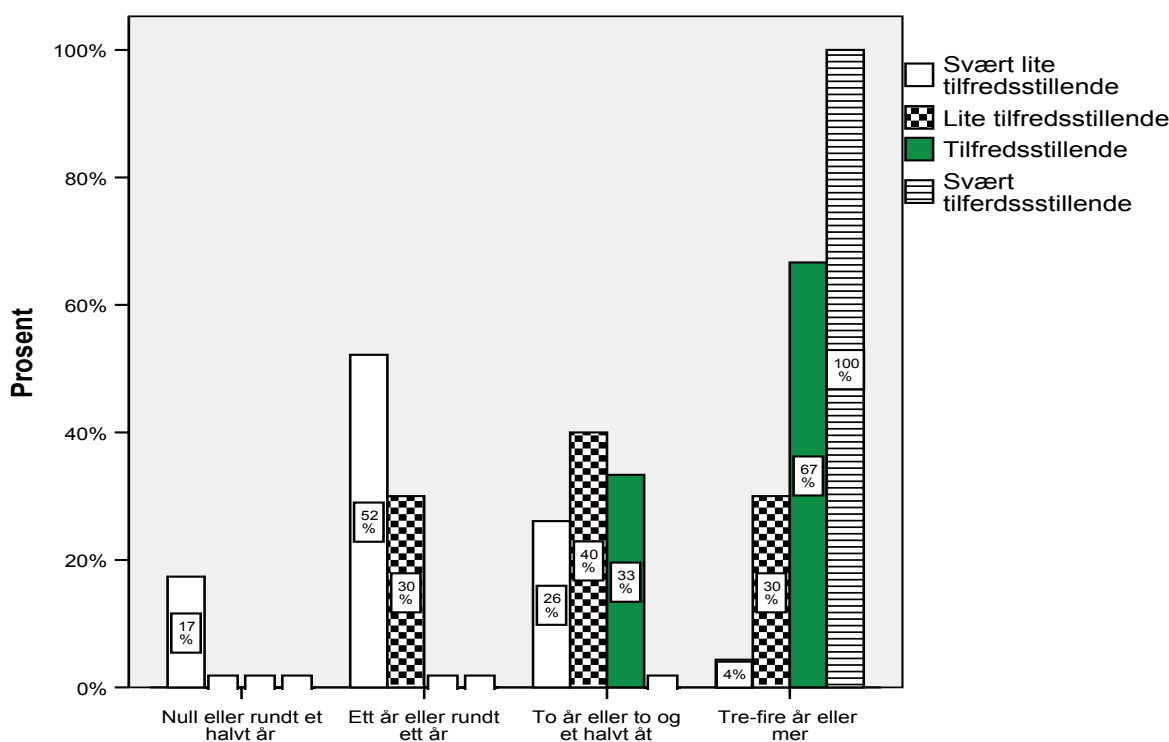
GRØNNSAKER RESULTATER:



Her ser vi at på grønnsaker var de fleste usikre på. Hele 81,2 % av de minoritetsspråklige oppnår svært lite tilfredsstillende, mens 57,1 majoritetsspråklige gjør det samme. 14,3 % av majoritetene og 16,7 % av minoritetene oppnår lite tilfredsstillende. 21,4 % av de majoritetsspråklige oppnår tilfredsstillende og 7,1 % oppnår svært tilfredsstillende. Av de minoritetsspråklige oppnår 2,1 % tilfredsstillende og ingen svært tilfredsstillende. Av disse resultatene ser vi at nesten ingen av minoritetene har mer enn 5 riktige. Grønnsakene vi brukte i testen var kanskje noe vanskelige, men vi mener at de alle er dagligdagse grønnsaker som blir brukt til matlaging i mange ulike kulturer. Svake kunnskaper om grønnsaker kan tyde på lite omgang med matlaging eller lite oppmerksomhet rundt det. Å ta barna med i matlagingen eller på handleturen kan gi gode muligheter for barna til å lære seg navn på blant annet

grønnsaker. I matlagingssituasjonen vil man kunne snakke sammen rundt det man gjør og hva man hakker, steker, koker eller hva det måte være. Som nevnt tidligere, er samtaler med barna rundt ordene en svært god metode for innlæring av nye ord. Man kan også få barna til å ta med grønnsaker som er typiske fra sin kultur. Man kan for eksempel lage en grønnsakssuppe, eller bare smake på dem rå. På denne måten vil barna få anerkjennelse for den de er og den kulturen de er del av. Dette blir da både berikende språklig, men også på en integrerende måte.

UTVALGETS RESULTATER SETT PÅ BAKGRUNN AV BARNEHAGEBAKGRUNN (n=62) prosentmessig fordeling:

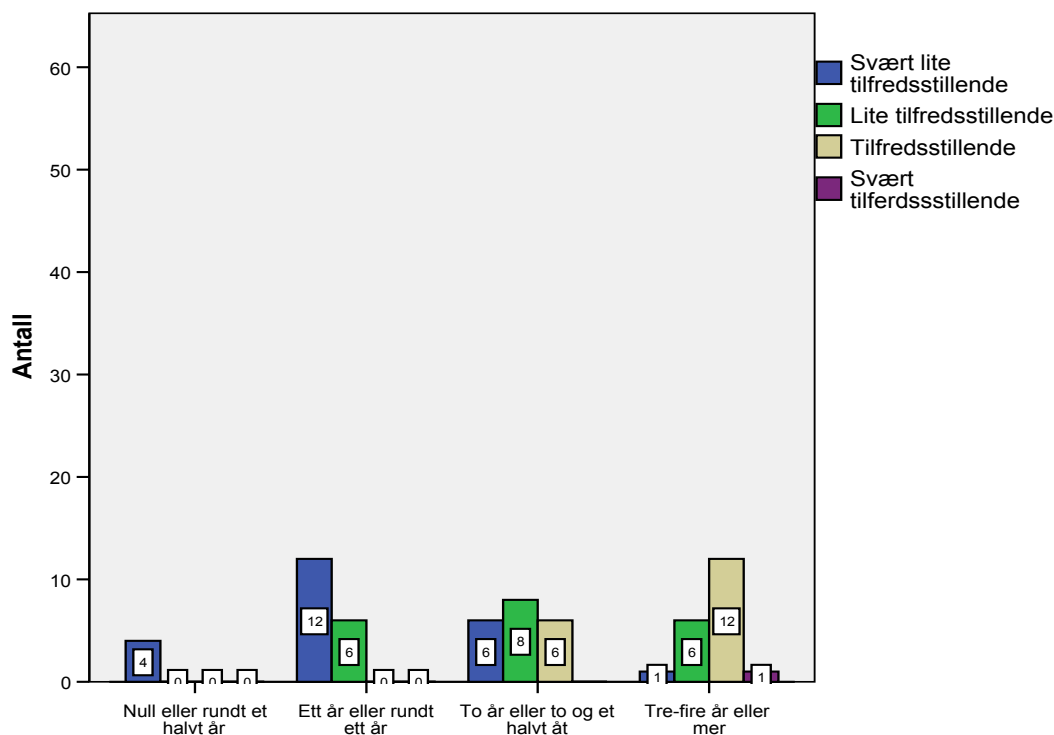


Her har vi kjørt statistikk på hele utvalget, deres skår på testen og deres barnehagebakgrunn. Vi ser at hele 17 % som har et svært lite tilfredsstillende innholdsrelatert ordforråd i norsk enten har gått rundt 6 måneder i barnehagen eller ikke gått der i det hele tatt. Vi ser videre at enda 52 % som har et svært lite tilfredsstillende ordforråd i norsk, har gått ett eller rundt ett år i barnehagen. Det er 30 % som har oppnådd lite tilfredsstillende nivå, har gått like lenge i barnehage. Det er bedre, men på langt nær bra. Det er grunn til å anta at disse barna som har gått ett år eller rundt ett år i barnehagen har vært en del av et gratis tilbud som enkelte bydeler

tilbyr førskolebarna året før de skal begynne på skolen. Dette tilbudet er som nevnt spesielt tiltenkt minoritetsspråklige barn som antagelig har hatt svært liten kontakt med andre norskspråklige barn før dette.

Videre ser vi at det fremdeles er 26 % som har et svært lite tilfredsstillende ordforråd selv om de har gått 2- 2,5 år i barnehagen før skolestart. Hele 40 % har bare oppnådd lite tilfredsstillende ordforråd, selv om de har såpass mye barnehagebakgrunn. Vi ser videre at 67 % av de som har oppnådd tilfredsstillende ordforråd på hele testen har gått 3- 4 år i barnehage. 100 % av de som har oppnådd svært tilfredsstillende, også gått 3- 4 år i barnehage. Likevel ser vi også at 4 % som har fått svært lite tilfredsstillende også har gått så lenge i barnehage. Hele 30 % av de som har fått lite tilfredsstillende har faktisk gått 3- 4 år i barnehage. Det er interessant at selv med mye barnehagebakgrunn har ikke barna klart å oppnå et bedre ordforråd. Dette har antagelig noe å gjøre med hvordan barnehagene har arbeidet med språk og ordforråd. Vi kan si det samme om skolen, da informantene ble testet etter ca ett år på skolen. Dette har som sagt ikke data på, så vi kan bare anta at det pedagogiske opplegget ikke har vært bra nok.

UTVALGETS RESULTATER SETT PÅ BAKGRUNN AV BARNEHAGEBAKGRUNN (N=62) i antall:

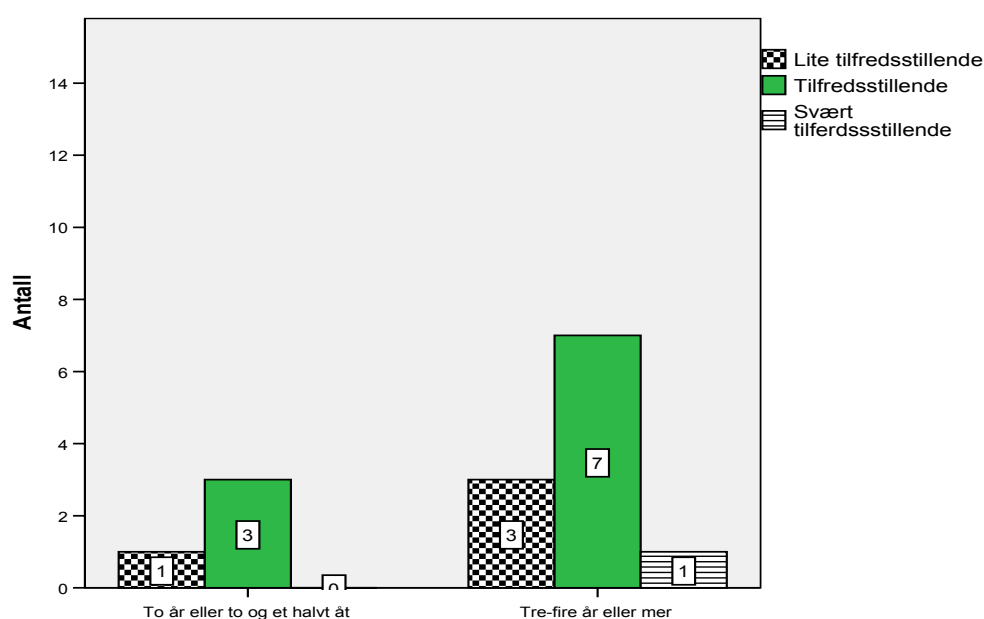


Her ser vi antall informanter som ligger bak prosentene. Det er altså 4 informanter som ikke har barnehagebakgrunn, eller muligens rundt 6 måneder. Alle disse har et svært lite tilfredsstillende innholdsrelatert ordforråd i norsk. Vi skal på neste graf se hvilken språklig bakgrunn disse har.

Videre ser vi at det er 18 informanter som har ett eller rundt ett år i barnehagen. Av disse er det 12 som har et svært lite tilfredsstillende ordforråd og 6 som har lite tilfredsstillende. Det er 20 informanter som har 2-2,5 år i barnehage før skolestart. Av disse har faktisk 6 elever et svært lite tilfredsstillende ordforråd og 8 elever lite tilfredsstillende, mens 6 elever oppnår et tilfredsstillende innholdsrelatert ordforråd.

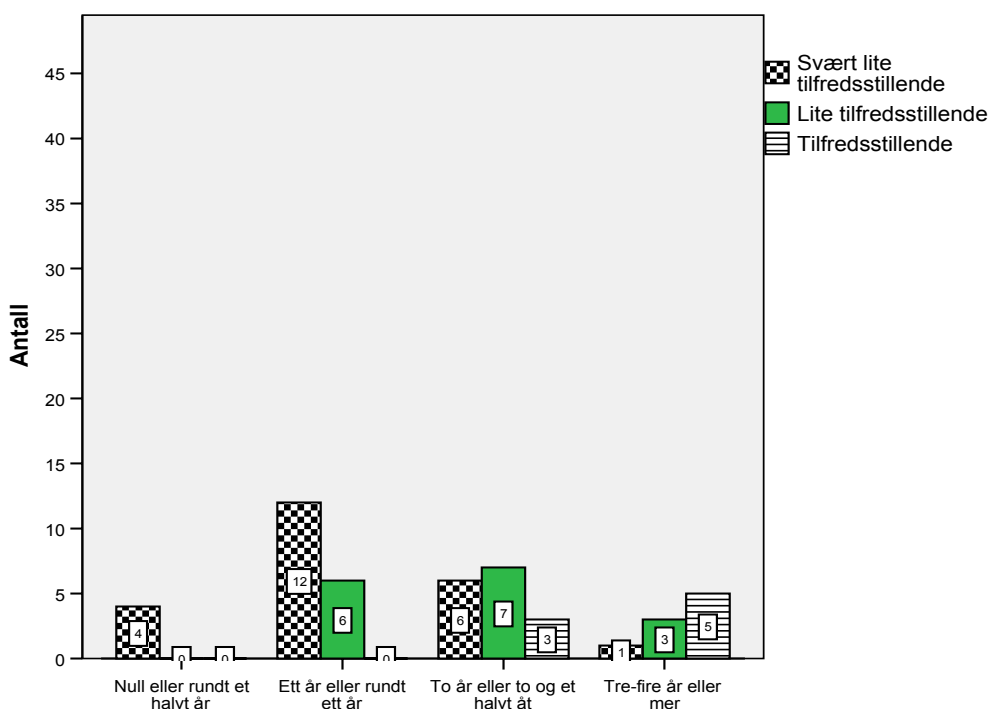
I gruppen som har gått 3- 4 år i barnehage er det også 20 informanter. Vi ser at de 100 % som hadde oppnådd svært tilfredsstillende ordforråd faktisk bare er en person. Det er bare en person som har gått så lenge i barnehage og likevel har et svært lite tilfredsstillende ordforråd. Det er 12 av de 20 som har et tilfredsstillende ordforråd og 6 som har lite tilfredsstillende. Det skal nå bli interessant å se på deres kulturelle bakgrunn og om det har noen innvirkning. Hvis det viser seg ikke å ha særlig innvirkning, er det grunn til å anta at norske barnehager og skoler må begynne å arbeide på en annen måte for å forbedre språk og ordkunnskapene til våre fremtidsmennesker.

BARNEHAGEBAKGRUNN OG NORSKSPRÅKLIGES RESULTATER (N=15)



Denne grafen viser oss at alle de norskspråklige informantene har gått i barnehage, minimum 2 år. Av de 4 som har gått så lenge i barnehage ser vi 1 har et lite tilfredsstillende ordforråd generelt gjennom testen. De 3 andre har et tilfredsstillende ordforråd. Det vil si at de på hele testen har alt fra 1 til 10 feil av 50. Det er ikke dårlig og de klarer seg helt fint. Ser vi på de elleve som har gått 3- 4 år i barnehagen ser vi overraskende nok at 3 av disse ikke har mer enn et lite tilfredsstillende ordforråd. Det vil si at de har mellom 11 og 20 feil av 50 oppgaver. Det trenger ikke, men kan medføre problemer i flere situasjoner for disse barna. De kan støte på situasjoner der de enten ikke forstår eller mestrer å gjøre seg forstått. Heldigvis ser vi også at 8 av 14 har et tilfredsstillende eller bedre ordforråd. Det grafen viser oss er at det faktisk må minimum 3 år i barnehage før skolestart for at det skal ha en stor og god innvirkning på barnas ordforråd. Det at flere har gått i barnehage og likevel ikke har et tilfredsstillende ordforråd, kan vi, som nevnt, bare anta har med kvaliteten på barnehagene eller kvaliteten på det pedagogiske opplegget rundt språk og ordforrådsutvikling. Barna har også gått ett år på skolen da vi gjennomførte testen, derfor kan skolens arbeid på området også diskuteres.

MINORITETSSPRÅKLIGES BARNEHAGEBAKGRUNN:
TOTALT (N= 47) – i antall



Her ser vi at ingen har oppnådd mer enn tilfredsstillende, og det er kun 8 av 42 som har oppnådd et tilfredsstillende nivå. Disse har som vi ser ut fra grafen gått mellom to og fire år i

barnehage. Ellers ser vi at det er bare 4 elever som sannsynligvis ikke har gått i barnehage i det hele tatt. De er innen kategorien ”null- et halvt år”, så om de har gått litt i barnehage har det ikke hatt noen særlig innvirkning på språket i hvert fall. De har et svært lite tilfredsstillende ordforråd. 18 informanter har gått rundt ett år i barnehage og det regner vi med er de som har benyttet seg av et gratistilbud enkelte bydeler tilbyr som skoleforberedende aktivitet. Av disse skårer 12 svært lite tilfredsstillende og 6 lite tilfredsstillende. Det gir oss grunnlag for å anta at det ene året som bydelene tilbyr ikke er nok for å gi barna et godt grunnlag før de begynner på skolen. Vi ser videre at når barna ha gått rundt to år i barnehage blir barnas ordforråd generelt bedre, men fremdeles er det ikke veldig bra. Det er 6 informanter som fortsatt har et svært lite tilfredsstillende ordforråd og 7 som har et lite tilfredsstillende, mens vi ser det er tre stykker som har kommet opp på et tilfredsstillende nivå. Det er altså 16 av informantene som har gått to eller to og et halvt år i barnehage. Det er bare 9 av 42 som har gått tre fire år i barnehage før skolestart, og av disse er det heldigvis flesteparten som har et tilfredsstillende ordforråd, 5 elever. 3 elever har et lite tilfredsstillende ordforråd og 1 har på tross av tre fire år i norsk barnehage fremdeles et svært lite tilfredsstillende ordforråd. Dette må sees som en oppvekker til norske utdanningsmyndigheter og til lærere og førskolelærere. Her ser vi at selv om barna har gått i en barnehage der de møter norske barn og det norske språket hver dag, fremdeles ikke har utviklet et tilfredsstillende ordforråd i norsk, slik at de vil klare seg på skolen.

Hva er det vi bør gjøre annerledes i barnehagene og på skolen de første årene? Hva gjør vi i dag som tydeligvis ikke holder? Det er en kompleks problemstilling, som ikke kan svares på med ett fasitsvar. Det er mange faktorer som spiller inn, som motivasjon og kompetanse, og mulighet og ressurser til å ansette personell med samme språklige og kulturelle bakgrunn som noen av barna trenger. Barnas sosio- økonomiske bakgrunn har vi sett spiller inn, sosio- demografisk bakgrunn, likhetstrekk eller ikke mellom morsmål og andrespråk, selvfølelse og selvverd i forhold til det å våge og snakke et annet språk. Følelsen av å bli sett, bli hørt og bli tatt på alvor. Alle disse faktorene og flere med, spiller inn i språkutviklingen hos førskolebarn. Da er det viktig at vi som skal hjelpe dem på denne veien må være bevisst dette og vise hensyn og forståelse hvis bakken er ekstra bratt innimellom.

4.0 Sammenfatning, avslutning og konklusjon

Vi ser gjennomgående at resultatene viser generelt lave skårer. Det er de minoritetsspråklige som under alle kategoriene skårer dårligst. Vi ser også at de som har gått lengst i barnehage før skolestart generelt skårer bedre. Likevel kan vi ikke generalisere ut i fra det, da resultatene også viser at de som har gått lenge i barnehage også skårer lavt i noen deltester for innholdsrelatert ordforråd. Det gir oss grunn til å se på kvaliteten i barnehagen som en viktig faktor for minoritetsspråklige barns norskspråklige utvikling. Barna har i vårt tilfelle i tillegg gått ett år på skolen, noe som gir oss grunn til å drøfte hvordan skolen har jobbet med språket og ordforråd.

Med tanke på tospråklighet og typer tospråklighet ser vi at bare en liten del av de minoritetsspråklige/tospråklige går under *funksjonell tospråklighet*. (se teoridel)

For de som bruker morsmålet aktivt hjemme og skårer dårlig i deltestene, kan vi si at den additive tospråklige utviklingen ikke enda har kommet til det nivået hvor deres språklige utvikling innebærer et sterkt ordforråd som innholdet i deltestene representerer. Dersom de ikke bruker morsmålet aktivt hjemme og i familieketten, samtidig med at de ikke får morsmålsopplæring på skolen eller på et annet sted (for eksempel i regi av innvandrereforeninger) ikke går i barnehage, eller går i barnehager som ikke bidrar til deres norskspråklige utvikling, risikerer å få en 'amputert' tospråklig utvikling. Dette bør foreldrene, ansvarlige myndigheter for barnehagesektoren og skolesektoren være oppmerksomme på.

Et svakt ordforråd fører, som nevnt i teoridelen, til at de får et hullete felles fundament i deres språklige utvikling (sveiterostmetaforen vs. dual- isfjell-modellen) Dette kan blant annet gi alvorlige konsekvenser for deres skolegang på høyere klassetrinn. Som vi har sett støttes av Cunningham og Stanovich sin undersøkelse som viser at et fattig ordforråd vil forfølge barna gjennom hele skolegangen og skape unødvendige utfordringer i skolegangen. (Matteus-effekten) Dette kan, som nevnt, avverges med en intervensjon og tilrettelegging av ordforrådsinstruksjon i tidlige skoleår eller i barnehagen.

Når vi ser på resultatene fra undersøkelsen, ser vi at majoriteten av barna kan ha store problemer med å få med seg alt som blir sagt i undervisningen da de ikke behersker de innholdsrelaterte ordene. Innputtet er mye større enn inntaket og dette vil påvirke læringsutbyttet deres. Forhåpentligvis vil barna etter hvert få mer og mer med seg og ta til seg

flere ord etter hvert, men det store spriket mellom input og inntak vil sannsynligvis gi enkelte av barna store utfordringer. Hvis antall nye ord blir for høyt, kan man risikere at barna kobler helt ut fordi de ikke får med seg sammenhengen. Dette kan unngås hvis lærerne er mer oppmerksomme på nivået i barnas ordforråd. Ved å kartlegge hvilke ord barna kan og hvilke de har vanskeligheter med, kan lærerne lettere legge til rette slik at barna forstår og lærer seg nye viktige begrep. Lærerne kan for eksempel bruke metoder som er nevnt i kapittelet om hvordan vi kan hjelpe til å styrke ordforrådet.

Ut fra andre undersøkelser ser vi at det er viktig at lærere tar ordforrådsutviklingen alvorlig. Vi har sett gjennom teorien at det er en av de avgjørende ferdighetene for å lære å lese og skrive, som igjen er svært viktig for videre skolegang. En kartlegging av ordforrådet som en del av opplæringsprosessen i form av formativ evaluering kan derfor være svært nyttig for lærerne slik at de har noe å jobbe etter.

Vi har sett at nivået på ordforrådet ved skolestart kan predikere nivået på ordforrådet så lenge som ti år senere. Og her er korrelasjon sterkere enn ved barnehage- skole. Dette er viktig å ha i bakhodet når vi ser hva slags resultater jeg har fått i denne undersøkelsen. Vi må gå inn å gjøre noe for at ikke matteus- effekten skal få utløp. Den kan hindres gjennom god pedagogisk tilrettelegging.

Under gjennomførelsen av undersøkelsen merket jeg meg hvordan barna assosierte seg frem til enkelte av objektene. I noen av kategoriene var dette tydeligere enn i andre, da det var merkbart at de gjettet og ikke visste hva det var. Under kategorien med grønnsaker var dette spesielt fremtredende. Det var flere som sa feil, men som jeg ser kan være en assosiasjon til de andre grønnsakene og et tegn på at de hadde forstått kategorien. For eksempel var det flere som sa druer eller plommer til det som var bilde av en aubergine. Det kan også forklares med at bildet var litt utydelig og det kunne se ut som druer eller plommer. Likevel, som nevnt tidligere, hvis de hadde visst hva en aubergine var, hadde de sett at det var det var det bilde viste. Jeg selv visste ikke helt sikkert hva en aubergine var før jeg var 13-14 år. Dette var rett og slett fordi jeg hadde svært begrensede erfaringer med denne grønnsaken, mens i dag har slike grønnsaker blitt en vanlig del av vår handlekur. Derfor ser jeg også barnas erfaringsbredde som betydningsfull i forhold til deres assosiasjonsnettverk. Det er både et rikt språkmiljø og et rikt erfaringspekter som er avgjørende for et godt utviklet ordforråd. Vi kan se på ordlæringsmodellen, at denne prosessen er avhengig av flere faktorer. Vi har også sett at det kan se ut som det er et dialektisk forhold mellom morsmål og andrespråkutviklingen, på

samme måte som det er mellom spontane og akademiske begreper.

Vi ser ut fra våre resultater at det ikke nødvendigvis er så store forskjeller på nivået i ordforrådet til de som har gått i barnehage og de som ikke har gjort det, men det vi ser er at forskjellen i nivå øker jo lenger barna har gått i barnehage. Resultatene våre gir oss grunn til å tro at de som har gått i barnehage fra de er 3 år har større kompetanse i norsk. Dessuten vil denne forskjellen bare øke hvis man ikke går inn med en intervensjon. Dette er som nevnt *Matteus-effekten*.

Det kommer også frem fra resultatene at ett år i barnehage ikke er nok for å bygge et godt ordforråd før skolestart. Kanskje har det noe å gjøre med at det nesten utelukkende er minoritetsspråklige i disse gratisbarnehagene, slik at interaksjon med norskspråklige likevel blir manglende. Når vi så vet at ordforrådsutviklingen til barn går så raskt som den gjør, sier det seg selv at ett år ikke holder til å ta igjen en utvikling som tilsvarer et ordforråd på mellom 2000-3000 ord og som muligens vil øke til det dobbelte i løpet av dette året. Disse slutningene støttes av både det Sand og Skoug og det Nova kom frem til i sine evalueringer av prosjektbarnehagene i bydel Gamle Oslo.

En annen viktig side ved våre resultater er at vi foretok testen etter at de hadde gått på skole i ett skoleår, og i løpet av dette skoleåret hadde de gått gjennom de temaene som ordforrådsprøver baserte seg på. Hvis vi også tolker de svake resultatene, som de fleste språklige minoritets elever hadde, som tegn på ”dårlig undervisning”, eller undervisning hvor barna blir konfrontert med temaer uten innholdsforståelse og dermed uten ordforrådsutvikling, bør dette være et viktig tema for lærere / skolen å drøfte og gjøre noe med.

Det er tankevekkende at en stor andel av elevene i 1. klasse har et så svakt ordforråd i norsk. Som vi har sett gjennom teori og andre undersøkelser legger ordforrådet et grunnlag for både skrive og leseferdighetene, som igjen er avgjørende for videre skoleprestasjoner. Det kan få store og alvorlige konsekvenser for de elevene som så tidlig henger såpass langt etter i ordforrådsutviklingen da denne, som nevnt, har et høyt tempo slik at det er vanskelig å ta igjen. Spesielt når det er så mye annet man også skal lære seg på skolen. Resultatet kan bli et dårlig språk og dårlige skoleprestasjoner. Noe som kan forebygges med helst 3 år i barnehage før skolestart, der barna kan lære seg språket gjennom lek og sosialt samspill med andre barn og med voksne. Barnehagen vil også fungere integrerende både kulturelt og skolemessig, på den måten at barna blir kjent med fagområder og arbeidsmetoder før de begynner på skolen.

Litteratur:

Bloomfield, L. (1933/58): Language. Henry Holt and Company, New York.

Brink, Lars (1979): Ordforrådets omfang og vækst. I Jansen, Mogens og Lund, Jørn (1979): Børnenes sprog –sprogene omkring børn. Hans Reitzels Forlag, København.

Cappelens ordbøker (1990): Engelsk- norsk og norsk- engelsk ordbok. J. W. Cappelens forlag as, Oslo.

Cote, Linda R. (2001): Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. I Dickinson & Tabors (2001): Beginning literacy with language. Young children learning at home and school. Paul. H. Brookes Publishing Co, Baltimore, Maryland.

Cummins, J. og Swain, M (1986): Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice. Longman Inc. New York.

Cunningham, E. Anne & Stanovich, E. Keith (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. Developmental Psychology. Vol. 33, no. 6, s 934- 945.

De Vaus, D.(2002): Surveys in social research. Routledge, London.

Dickinson, D.K. (2001): Book reading in Preschool Classrooms. I Dickinson & Tabors (2001): Beginning literacy with language. Young children learning at home and school. Paul. H. Brookes Publishing Co ,Baltimore, Maryland.

Evjenth, Dag (2000): Veien blir til mens du går deg vill. Chr. Schibsteds forlag AS, Oslo.

Fenson, L. et al (1994): Variability in early communicative development. Monographs of the society for research in child development. Serial no. 242, vol 19, no.5.

Golden, Anne (1984): Hva vil det si å kunne et ord? I Hvenekilde, Anne og Ryen, Else (1984): Kan jeg få ordene dine, lærer? Landslaget for norskundervisning (LNU): J. W. Cappelens forlag as, Oslo.

Golden, Anne (2005): Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

- Hagtvet, Bente E.(1996): Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I Heen Wold red. (1996): Skriftspråkgutvikling: om hvordan barn lærer å lese og skrive. Cappelen Akademiske forlag, Oslo.
- Heen Wold, Astrid (2004): Uvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I Selj Ryen E. og Lindeberg, I.(2004): Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning. Cappelen forlag, Oslo.
- Hellevik, Ottar (2002): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hvenekilde, Anne (1984): Om ord, ordforråd og læring av ord. I Hvenekilde, Anne og Ryen, Else (1984): Kan jeg få ordene dine, lærer? Landslaget for norskundervisning (LNU): J. W. Cappelen forlag as, Oslo.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002): Ikke- eksperimentelt design. I Lund, Thorleif (2002): innføring i forskningsmetodologi. Unipub forlag, Oslo.
- Kunnskapsløftet (2005): Lærerplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: Lærerplaner for grunnskolen. Midlertidig utgave september 2005. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (1998- 07): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova) hentet fra:<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>
- Lindeberg, Inger og Selj, Elisabeth (2004): Minoritetselevane, språket og skolen. I Selj, E, Ryen E. og Lindeberg, I.(2004): Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning. Cappelen forlag, Oslo.
- Lund, Thorleif (2002): Innføring forskningsmetodologi. Kap. 3. Unipub forlag, Oslo.
- Løntoft, Jette (2000): Mange ord – om tospråkede 4- 8 åriges ordforrådstilegnelse. Special-pædagogisk forlag, Herning.
- McDonald, Nan L, Fisher, Douglas (2006): Teaching literacy through the arts. Guildford press, New York.

- Nation, I.S.P (1990): Teaching and learning vocabulary. Newbury House Publishers. New York.
- Rupley, H. W, Logan, W.J, Nichols, D. W (1999): Vocabulary instruction in a balanced reading program. Fra: The reading teacher, 52, 336- 346. December 1998/January 1999.
- Ryder, Randall J, Graves, Michael F. (2003): Reading and learning in content areas. Third edition. John Wiley & sons inc. New York.
- Sand, S. og Skoug, T.(2002): hvordan bedre minoritetsbarnas språkopplæring og integrering? Resultater fra evalueringen av et barnehageprosjekt i Gamle Oslo. I Retvedt, O. og Tollan, K.J. (red) (2002): Kollokvium. Artikler om utdanning. Høgskolen i Hedmark. Avdeling for lærerutdanning.
- Schmitt, Norbert (2000): Vocabulary in Language Teaching. University of Nottingham &Cambridge, University Press.
- Sejnost, Roberta L. og Thiese, Sharon (2007): Reading and writing across content areas. Second edition. Corwin Press, California.
- Stahl, Steven A. og Nagy, William E. (2006): Teaching word meaning. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- St. meld. nr 16 (2006-2007): ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Det kongelige kunnskapsdepartement. Oslo.
- Tabors, Patton O., Roach, Kevin A. & Snow, Catherine E. (2001): Home language and literacy environment. Final results. I Dickinson & Tabors (2001): Beginning literacy with language. Young children learning at home and school. Paul. H. Brookes Publishing Co ,Baltimore, Maryland.
- Valvatne, Helene og Sandvik, Margareth (2002): Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen. Side 65-82 og 294-300. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.
- Vygotsky, L.S.(2004): Tenkning og Tale. Kap 5 og 6. Gyldendal Norsk Forlag as, Oslo.
- Øzerk, Kamil (1997): i Sand, Therese (red): Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Kap: 6- 8. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.

Øzerk, Kamil Z. (2006): i Haugen, Richard (red): Barn og unges læringsmiljø 2. – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet. Kap: 5 og 6. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Øzerk, Kamil Z. (2005a): Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, Ivar (red): Vygotsky i pedagogikken. Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.

Øzerk, Kamil Z.(2005b): Enten eller...polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. Spesialpedagogikk 06/05.

Tidsskrifter og rapporter:

Aukrust, G. V. (2006): Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt.

Gunnestad, William (2008): Holtent på veiledet lesing. Utdanning, nr 7, side 20-21.

NOVA- rapport nr. 7/2003: Ett års gratis barnehage- hvilke konsekvenser har det for overgangen til skolen?

PIRLS- rapport: http://timss.bc.edu/PDF/P06_IR_ExecSummary.pdf

Sand, S. og Skoug, T. (2002): Integrering- sprik mellom intensjon og realitet. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 1. Side 167-193. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 1, 2002.

Sand, S. og Skoug, T. (2003): Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle 4- og 5-åringer i bydel Gamle Oslo. Rapport 3. Side 17-26. Høgskolen i Hedmark, rapport nr.8, 2003.

Vedlegg1:

Kamil Øzerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092, Blindern
0317 Oslo

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
Hans Holmsboes gate 22
5007 Bergen

Oslo, 02.05.05

SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

Undertegnede har satt i gang et prosjekt i Oslo-skolen i samarbeid med Utdanningssetaten i Oslo. Prosjektet tar sikte på å kartlegge og evaluere den eksisterende praksisen når det gjelder "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis".

Rundt 35 skoler i Oslo har vist sin interesse for å delta i prosjektet. Prosjektet består av tre delprosjekter a) Evaluering, b) Veiledning og kompetansheving og c) Uprøving av opplæringstiltak og modeller.

Prosjektet er et treårig prosjekt f.o.m 2005 f.o.m 2007. Det ble knyttet fire mastergradstudenter i pedagogikk til prosjektet. For å kunne gjennomføre prosjektet kommer undertegnede sammen med de fire studentene til å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse blant lærere og skoleledere, samtaler med lærere, observasjoner av undervisningen i klasserommene/basisgruppene og samle informasjon om elevenes undervisnings- og læringssituasjon på de skolene som er med på prosjektet.

I prosjektet skal vi ta hensyn til gjeldende regler og retningslinjer for taushetsplikt og personvern. All elevinformasjon vil bli anonymisert ved å ikke bruke deres navn med gjennom å nummerere dem. All anonymisert informasjon med nummererte personopplysninger vil bli oppbevart på en egen database med et passord som bare undertegnede og de deltagende studenter har tilgang på.

Mot denne bakgrunn søkes det herved om forskningstillatelse for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Kamil Øzerk, prosjektleder
Professor i pedagogikk
Universitetet i Oslo

Vedlegg 2:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmbøes gate 22
N-2007 Trondheim
Norway
Tlf: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 26 18
red@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 521 694

Kamil Özerk
Universitetet i Oslo
Pedagogisk forskningsinstitutt
Postboks 1092, Blindern
0517 Oslo

Dato: 04.05.2005

Vår ref: 199800231 SS/LR

Deres dato:

Deres ref:

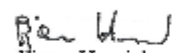
ANG. SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

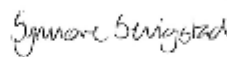
Vi viser brev mottatt hos NSD den 03.05.2005. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datarilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet for forskning ved NSD AS.

Dersom dere i prosjektene skal behandle personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, fødselsnummer, identifiserende bakgrunnsopplysninger, lyd- eller bildeopptak m.m.) må prosjektene i henhold til personopplysningslovenes § 31 meldes til NSD på egne meldeskjema. NSD vil så bistå dere med råd og veiledning slik at prosjektene gjennomføres i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven med forskrifter. Vi vil for ordens skyld informere om at nummer som viser til en atskilt navneliste er å regne som personopplysninger.

Se www.nsd.uib.no/personvern for mer informasjon. Her finnes også meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennrichsen


Synnøve Serigstad



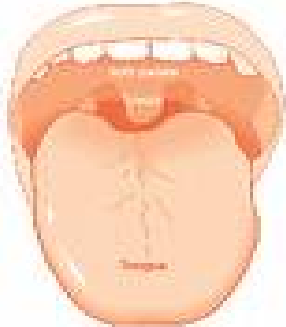

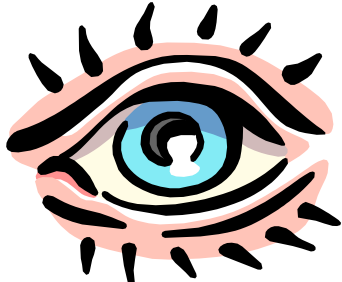


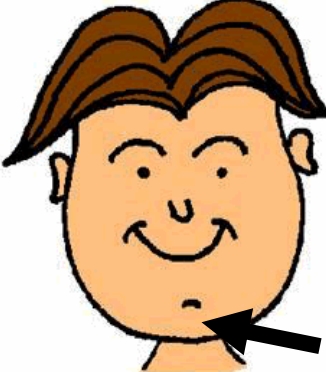
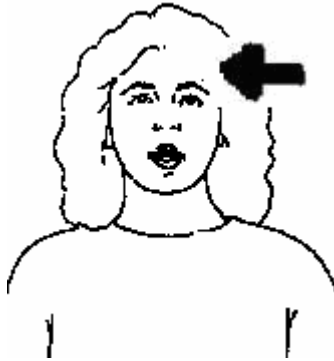

Kontaktperson: Synnøve Serigstad 55 58 35 42/ 55 58 21 17

Rektingskontor / Data Office

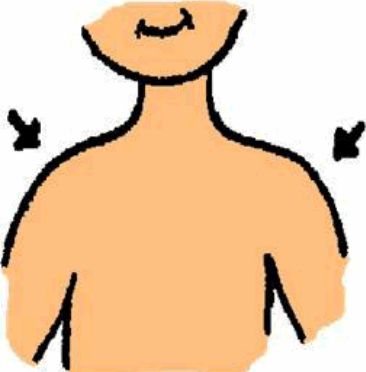
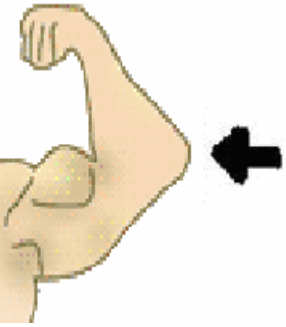


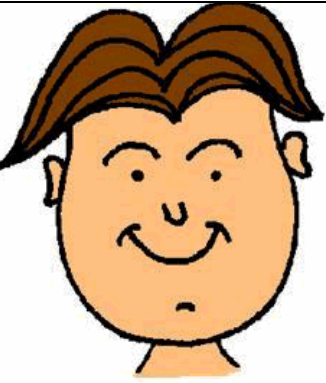
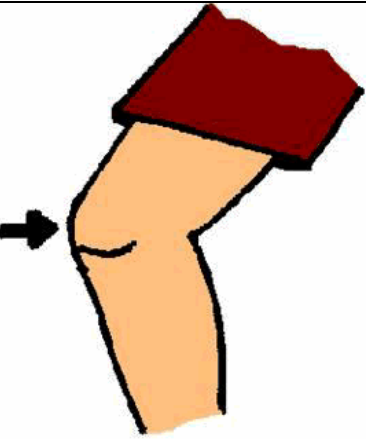
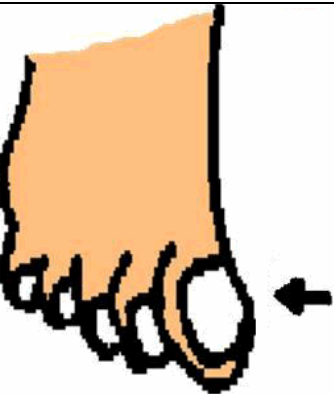
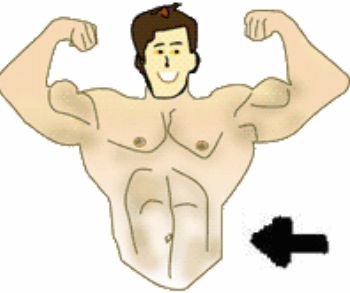
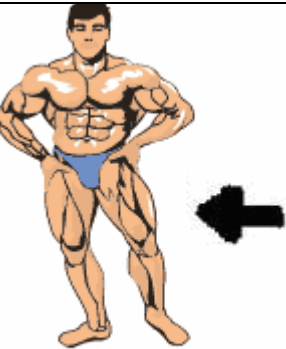
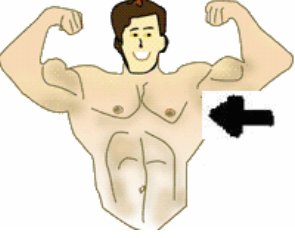
NSD AS, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Postboks 1092 Blindern, 0516 Oslo. Tlf: +47 22 05 12 11, fax: +47 22 05 12 12
NSD AS, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, 7401 Trondheim, Tlf: +47 73 45 19 02, fax: +47 73 45 19 03
Rekting AS, NSD AS, Universitetet i Tromsø, 6037 Tromsø, Tlf: +47 77 84 01 15, fax: +47 77 84 01 16

Vedlegg 3:


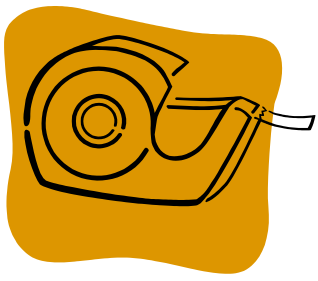
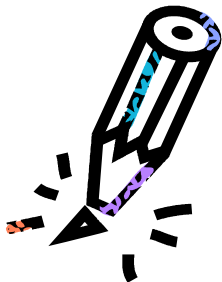

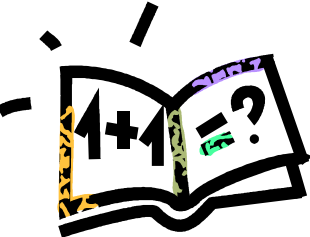
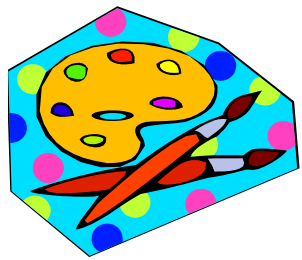



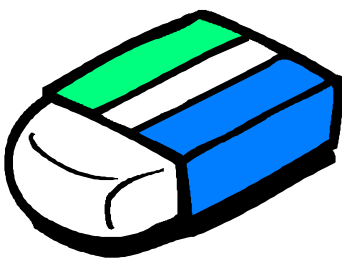
HODEDELER

		
		
		
		<p><i>Hals</i> <i>Hår</i> <i>Hake</i> <i>Tann</i> <i>Tunge</i> <i>Øre</i> <i>Nese</i> <i>Panne</i> <i>Øye</i> <i>Munn</i></p>

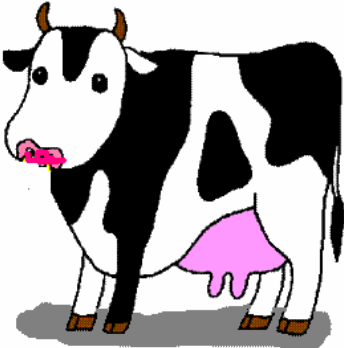

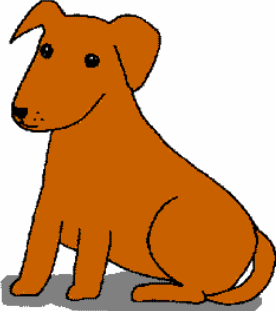


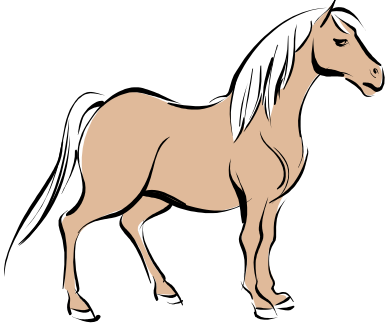

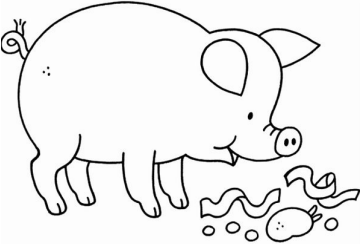
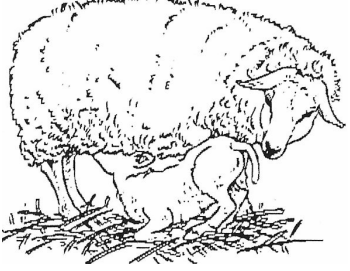

KROPPSDELER

		
		
		
		<p>Hode Hånd Finger Skulder (e) Bryst Kne Tå Albue Mage Lår</p>



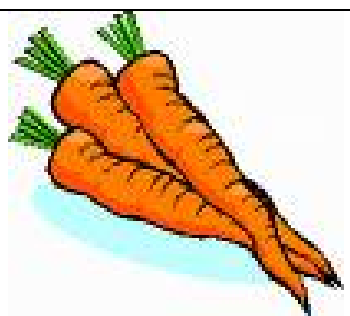



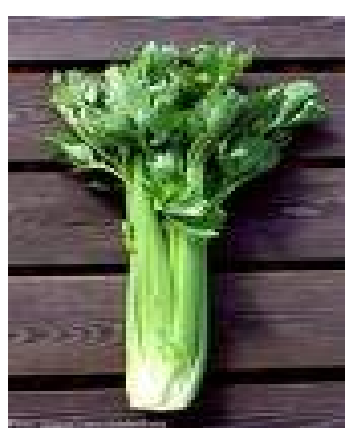



SKOLEMATERIELL

		
		
		
		Blyant Bok Viskelær Saks Stiftemaskin Pensler Globus, Skolelim (lim) Tavle Limbånd (tape)

HUSDYR

		
		
		
		Gris Lam Kanin Sau Esel Hund Ku And Hane Hest

GRØNNSAKER

		
		
		
		Tomat Aubergine Løk Pepper Selleri Agurk Kål Paprika Gulrot Purre